

# **Lågstadielärares syn på en reformerad religions- och livsåskådningsundervisning**

Helsingfors universitet  
Magisterprogrammet i pedagogik  
Klasslärare  
Pro gradu-avhandling 30 sp  
Vetenskapsområde (t.ex. pedagogik  
eller slöjdvetenskap)  
Juni 2020  
Emma Tallberg

Handledare: Erika Löfström



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Emma Tallberg</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Lågstadielärares syn på en reformerad religions- och livsåskådningsundervisning</b>		
Title <b>Lågstadielärares syn på en reformerad religions- och livsåskådningsundervisning</b>		
Oppiaine - Ämne - Subject <b>Pedagogik</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu-avhandling / Erika Löfström</b>	Aika - Datum - Month and year <b>05/20</b>	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages <b>60 s. + 2 s. bilagor</b>
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Syfte med undersökningen är att forska kring lågstadielärares syn på en reformerad form av religions- och livsåskådningsundervisningen samt hur den kunde komma att påverka elevernas utveckling av deras kulturella identitet samt samhörighetskänsla i skolan. Undersökningen baserar sig på den aktuella internationella diskussionen kring ämnet där den ökade globaliseringen och mångfalden i länder lägger nya krav på skolor (Rautionmaa &amp; Kallioniemi, 2017). Tidigare forskning visar även att den nuvarande segregerade formen av undervisningen leder till den segregering mellan kulturer som även är i synlig i samhället (Korkeakoski &amp; Ubani, 2018). En relativt färsk studie har även gjorts i Finland om folkets åsikt kring en reformering av religions- och livsåskådningsundervisningen där en tydlig majoritet stöder det (Mattson, 2020).</p> <p>Forskningen genomfördes som en kvalitativ studie med fenomenografisk forskningsansats. Undersökningen baserade sig på sex stycken personliga semistrukturerade intervjuer med lågstadielärare från fyra olika skolor i huvudstadsregionen. Materialet analyserades med hjälp av innehållsanalys.</p> <p>Undersökningens resultat visade att majoriteten av lärarna, fyra av sex, ansåg att en reformerad form, det vill säga integrerad världssynsundervisning, skulle gynna samtliga elever. Några av de huvudsakliga följderna som detta tänktes medföra var en ökad förståelse och gemenskap mellan elever från olika kulturer, mer jämställt samt att det skulle leda till ett mer integrerat samhälle. Några av de aspekter som lärare lyfte fram som var emot en reformering var att undervisning i tro är viktigt, risk för att en enskild elev skulle bli utanför samt att en egen religionsundervisning vore viktig speciellt för de elever som tillhör en minoritetsreligion.</p>		
Avainsanat - Nyckelord <b>Integrerad undervisning, mångfald, kulturell identitet, samhörighet</b>		
Keywords <b>Integrated education, diversity, cultural identity, solidarity</b>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Educational Sciences</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Emma Tallberg</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Lägstadielärares syn på en reformerad religions- och livsåskådningsundervisning</b>		
Title <b>Lägstadielärares syn på en reformerad religions- och livsåskådningsundervisning</b>		
Oppiaine - Ämne - Subject <b>Pedagogy</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Master's Thesis / Erika Löfström</b>	Aika - Datum - Month and year <b>05/20</b>	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages <b>60 pp. + 2 appendices</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of the study is to examine primary school teachers' opinions concerning a reformed model of the religious- and ethics education in the Finnish school context and how it can affect the students development of their own cultural identity and feeling of solidarity in schools. The study is based on the current discussions about the subject where globalization and diversity is seen to be demanding more of schools (Rautionmaa &amp; Kallioniemi, 2017). Previous studies also show that the cultural segregation that is seen in the society is a result of the segregation done in schools (Korkeakoski &amp; Ubani, 2018). A relatively new study done in Finland found out the Finnish populations view about a reformed model of these subjects and shows that the majority of the population advocate a reformation (Mattsonn, 2020).</p> <p>The research was conducted as a qualitative study with a phenomenographic research approach. The material consists of six semi-structured, individual interviews with teachers working in four different schools in the metropolitan area. The collected material was analyzed using content analysis.</p> <p>The results showed that the majority of the teachers, four out of six, found a reformed model of the subject as a positive development and that it would come to support every student. Some of the effects predicted were an increased understanding and solidarity between students with different cultural backgrounds, more equality that would lead to a more integrated society. Some of the aspects seen from the teachers who didn't support a reformation was that education in faith is important, the possibility that one student may feel excluded and that an separate religious education would be important especially for those who belong to a minority religion.</p>		
Avainsanat - Nyckelord <b>Integrerad undervisning, mångfald, kulturell identiten, samhörighet</b>		
Keywords <b>Integrated education, diversity, cultural identity, solidarity</b>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Innehåll

1	INLEDNING .....	1
2	TEORETISK BAKGRUND .....	3
2.1	Religionsundervisning och formandet av den kulturella identiteten .....	3
2.2	Samhörighet och mångfald i skolan .....	6
2.2.1	Samhörighet.....	6
2.2.2	Mångfald .....	7
2.3	Integrerad religionsundervisning .....	8
2.3.1	Fördelar med en integrerad religionsundervisning .....	9
2.3.2	Problematiken med en integrerad religionsundervisning.....	10
2.3.3	Undersökning om finländares åsikter.....	12
2.4	Religionsundervisningen i ett internationellt perspektiv .....	12
2.4.1	Religionsundervisningen runt om i världen .....	12
2.4.2	Religionsundervisningen i Sverige.....	14
2.5	Religionsundervisningen i Finland genom åren.....	15
2.6	Finlands religionsundervisning idag .....	16
2.6.1	Minoritetsreligionsundervisningens krav på skolan .....	18
2.6.2	Undervisningsmaterial .....	19
2.7	Sammanfattning och väsentliga synpunkter .....	19
3	FORSKNINGSUPPGIFT OCH FORSKNINGSFRÅGOR .....	21
4	GENOMFÖRANDE.....	22
4.1	Ontologiska och epistemologiska utgångspunkter.....	22
4.2	Forskningsmetod: en fenomenografisk ansats med kvalitativ intervju .....	22
4.3	Materialinsamlingsmetod .....	24
4.4	Dataanalys.....	24
4.4.1	Innehållsanalys.....	25
4.4.2	Induktiv metod .....	27
4.5	Etiska aspekter .....	27
5	FORSKNINGSRESULTAT OCH TOLKNING AV RESULTATEN.....	29
5.1	Resultatets huvudkategorier och dess underkategorier.....	29
5.2	Praktiska arrangemang .....	31
5.2.1	Pedagogiska arrangemang.....	31
5.2.2	Utrymmes arrangemang.....	32
5.2.3	Schemalägningsarrangemang .....	32

5.2.4	Vardagsarrangemang .....	33
5.3	Lärarnas åsikt om respektive undervisningsmodell .....	34
5.3.1	Argument för segregerad undervisning.....	34
5.3.2	Argument mot segregerad undervisning .....	35
5.3.3	Argument för integrerad undervisning.....	36
5.3.4	Argument mot integrerad undervisning .....	38
5.4	Integrerad världssynsundervisning som undervisningsämne .....	39
5.4.1	Ämnesmässig utgångspunkt i världssynsundervisning .....	39
5.4.2	Lärarens roll i världssynsundervisningen .....	40
5.5	Formandet av den egna kulturella identiteten.....	41
5.5.1	Stöder inte identitetsutvecklingen .....	41
5.5.2	Stöder identitetsutvecklingen.....	42
5.5.3	Föräldrarnas religion.....	43
5.6	Sammanfattning av resultaten.....	44
6	TILLFÖRLITLIGHET .....	49
7	DISKUSSION .....	51
7.1	Den integrerade världssynsundervisningen.....	51
7.2	Den kulturella identiteten.....	53
7.3	Praktiska dilemman.....	54
7.4	De överlappande argumenten i resultatet.....	55
7.5	Förslag på fortsatt forskning.....	56
	KÄLLOR.....	57
	BILAGOR .....	1



# 1 Inledning

Sedan 1923 har Finlands religionsundervisning ordnats i separata grupper utgående från vilken religion man tillhör. Denna fördelning har med åren fått en allt större betydelse då en ökad religionsmångfald bildats i Finland vilket i sin tur lett till att ett större behov av olika religionsundervisningsformer vuxit fram. Utöver diverse religionsundervisning har även livsåskådning funnits som ämne för elever som inte tillhör någon religion. Livsåskådning har varit en del av undervisningen enda sedan religionsundervisningen började 1923, men ämnet har dock blivit helt icke-konfessionellt först år 1985.

Som en följd av den ökade mångfalden i Finland har denna segregerade undervisningsmodell kommit att väcka några kritiska åsikter, då den inte anses i sin grund kunna stöda det integreringsarbetet som man strävar efter i skolan, med fokus på "en skola för alla", och en allt livligare diskussion har förts under det senaste decenniet kring ämnet (Ubani & Tirri, 2014). Faktumet att eleverna skiljs åt på grund av sitt religionsmedlemskap, anses inte alltid vara ändamålsenligt (Ubani, 2018). Dessutom menar Korkeakoski och Ubani (2018) att den segregerade modellen inte heller förbereder eleverna för ett liv i samhället där alla människor, oavsett religion, ska kunna fungera tillsammans i ett samhälle och skulle därför redan i skolan behöva erfarenhet av kommunikation med diverse religionsanhängare för att alla ska vara likvärdiga i samhället och ha en ömsesidig respekt för varann.

Som en alternativ lösning till situationen har tanken om en reformerad form av religionsundervisningen uppkommit, där undervisningens segregerade modell skulle ersättas med en integrerad undervisning där alla elever skulle undervisas gemensamt oberoende religionstillhörighet. Alberts (2010) har i sin studie kommit fram till att en integrerad religionsundervisning kunde stöda elevernas dialog sinsemellan såväl i skolan som i samhället samt utveckla dem till goda samhällsmedborgare som har likadana förutsättningar för livet. Saker som han menar att påverkar denna utveckling är förståelse och respekt för olika religioner och hur de tar sig i uttryck i vardagen. Med tanke på den ökade mångfalden i Finland, kan detta tänkas vara en god utveckling för religions- och livsåskådningsundervisningen. Utöver den ömsesidiga respekten som torde uppbyggas i skolan, har skolan en viktig roll i elevernas formande av den egna identiteten (GLGU, 2014). Dock kan det ifrågasättas hur skolan i sig stöder den kulturella identitetsutvecklingen, då eleverna automatiskt blir undervisade i den religionen deras föräldrar valt för sina barn

och ges därmed alltså inte någon desto större möjlighet att anhålla sig öppen för andra religionsundervisningar eller åskådningar i skolan.

Syfte med denna forskning är således att redogöra med hjälp av lärarintervjuer, för att framföra deras yrkesmässiga åsikt, för ifall och i såna fall hur en integrerad religions- och livsåskådningsundervisning kunde gynna samtliga elever i skolan samt vad detta ämne i praktiken skulle innehålla.



## **2 Teoretisk bakgrund**

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som gjorts av religions- och livsåskådningsundervisningen och en möjlig sammanslagning av dem, vilket bildar teorin som avhandlingen grundar sig på. Inledningsvis görs en överblick av hur elevernas identitet, här speciellt den religiösa identiteten, formas i skolan och vilka faktorer som påverkar processen varpå en diskussion kring samhörighetskänsla och mångfald i skolan framförs. Det lyfts även fram resultat av en färsk utredning gällande finländares åsikter kring den rådande religions- och livsåskådningsundervisningen i Finland. Därefter redogörs det för hur religionsundervisningen ser ut i världen samt vilka faktorer som med åren påverkat dess utveckling, och en djupare inblick görs i Sveriges undervisningsmodell. Fortsättningsvis redovisas det för hur Finlands religionsundervisning utvecklats genom åren till dess dagliga modell samt vilka dilemman den idag innehar ur en jämlikhetsaspekt såväl som ett samhällsintegrerande perspektiv. Därpå beskrivs innebörden med en integrerad religionsundervisning varpå det även lyfts fram några aspekter som kritiskt diskuterats gällande den integrerade religionsundervisningen och hur dessa kunde komma att påverka eleverna och speciellt de som tillhör en minoritetsreligion.

I denna avhandling hänvisas det med religionsundervisning till ett gemensamt namn, som innebär samtliga olika religioners undervisning såväl som livsåskådningsundervisning. I diskussionen kring en integrerad religionsundervisning hänvisar man i avhandlingen till en undervisning där alla religioner och livsåskådning undervisas tillsammans i samma klassrum.

### **2.1 Religionsundervisning och formandet av den kulturella identiteten**

Utöver det faktum att religionsundervisning ska i dagens läge kunna ordnas i olika religioner beroende på behov, ställer den stora mångfalden högre krav på skolans lärare såväl i skolvardagen som i andra skolämnen utöver religionsämnet. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, hädanefter refererat till som GLGU, (2014) framhäver att skolan ska kunna fungera som en plats där elever med olika bakgrunder ska kunna forma sin identitet, vilket är en process som påverkas av flera faktorer. Utöver det beskrivs det även att skolan har en viktig roll i elevens identitetsutvecklingsprocess.

(GLGU, 2014.) Lärarna och makthavarna i skolan ska kunna forma en skola där alla elever, oberoende kulturskillnader, ska känna sig bekväma och accepterade som den personen de är och där kulturskillnader ska ses som en rikedom. Den kulturella identiteten definieras enligt Tomlinson (2003) som en produkt av samlevnad med en kulturell mångfald och det inflytande som denna mångfald har på ens egna identitet. Han förklarar att den kulturella identiteten är något som alltid funnits och som finns kvar i människan som ett minne av alla olika kulturer och människor man stött på i sitt liv. Hylander (2004) utvecklar detta med att framhäva att alla människor har många olika identiteter som kommer fram beroende på situationen de befinner sig i och vilka människor de är omringade av. På grund av detta har den kulturella mångfalden ett stort inflytande på människorna då den påverkar identiteten (Hylander, 2004).

Enligt läroplanen spelar skolan en viktig roll i elevernas identitetsformande. Dock kan en diskussion föras kring huruvida dagens religionsundervisningsmodell stöder denna utveckling då eleverna bland annat kategoriseras enda fram till 12-års åldern enligt sina föräldrars tro, vilket innebär hela lågstadietiden (Zilliacus, 2019). I verkligheten kan det ändå hända att eleven själv de facto inte känner sig kopplad till just den religionen. Denna segregerade modell gör också att eleverna blir begränsade till att tillhöra en enskild religion, utan att eleverna ges möjligheten att komma i kontakt och bekanta sig med diverse åskådningar och på det sättet utveckla sin kulturella identitet utifrån en bredare utgångspunkt. Det är klart att olika religioner också går igenom under exempelvis den lutherska undervisningen, men inte på ett så brett plan som det skulle behövas för att en elev skulle kunna ställa den i jämvikt med den lutherska undervisningen. Dessutom poängterar läroplanen (2014) att eleverna ska göras trogna till sin egna religion, vilket blir problematiskt i situationer där en elev inte känner sig tillhöra den religionen som hen är skriven i. Alberts (2010) framhäver i sin studie att en integrerad religionsundervisning skulle ge varje elev den egna möjligheten att utveckla sin kulturella identitet då de skulle få en bred kunskapsbas av alla religioner och livsåskådning.

Läroplanen poängterar även hur eleverna idag ska utvecklas till att bli goda medborgare i samhället och hur eleverna i skolan ska kunna komma i kontakt med diverse personer från olika kulturer för att själv kunna utvecklas (GLGU, 2014, s. 13). Att lågklass eleverna idag utvecklar sin egna kulturella identitet i någon form av samband med den kulturella mångfalden som finns i skolorna är inte alldeles trovärdigt, då det inte är något som eleverna troligtvis diskuterar på egen hand desto mer under exempelvis rasten. I situationer där de gör det, går det att ifrågasätta huruvida det skulle vara mer gynnsamt för samtliga medverkande parter att denna diskussion skulle föras i ett klassrum där läraren

kan finnas på plats för att följa med diskussionen och ingripa ifall det behövs. Bjurbäck (2012) framhäver att för ett barn i skolåldern är sociala tillhörigheten en av de viktigaste aspekterna i utvecklandet av deras egna identitet. Hon fortsätter med att beskriva att eleverna förväntas passa in i en norm, vilket med den stora kulturella mångfalden kan bli problematisk då normen kan inneha homogena kulturella drag.

Åhs m.fl. (2015) poängterar att den kulturella identiteten är speciellt viktig för de nyanlända, då de känner att det är en viktig faktor som ännu kopplar ihop dem med sitt ursprungsland, och vill därmed kunna uppehålla den. För att de ska kunna uppehålla sin egna kulturella identitet vore det viktigt att det skulle formas en ömsesidig förståelse gentemot de olika kulturer, så att alla kunde känna sig respekterade precis som den personen de är. Dessutom har Varjonen (2018) framfört något oroväckande resultat då hon forskat kring majoritetsbefolkningens attityder mot de nyanlända i samhället. Problemet enligt henne är att det finns en tanke bland majoritetsbefolkningen, här finländarna, att de olika minoriteterna ska anpassa sig till det finska samhället, utan att de som tillhör majoriteten ska behöva göra något eller förstå sig på minoritetskulturer. Detta resulterar då i en motreaktion från exempelvis somalierna, som hon använder som exempel i sin forskning då de ansågs som de mest utsatta. Motreaktionen syns i form av att somalierna försöker motarbeta de finska normerna, då deras kulturella identitet inte får utrymme i det finska samhället. Det bildas alltså en "vi" och "dom" gruppering i samhället mellan olika religiösa grupper. Något som hör ihop med detta är Hylanders (2004) teori om att människor har olika identiteter som kommer fram på olika sätt med olika människor.

Det går att argumentera för att en mer allmän inriktning på ämnet där samtliga religioner och världssyner bearbetas jämnt skulle vara till större förmån för den kulturella identitetsutvecklingen. Det skulle möjliggöra att eleverna då skulle få en allt bredare kunskapsbas av alla religioner och kunde då individuellt utifrån denna kunskapsbas utveckla sin egna kulturella identitet. Fokus med denna avhandling är således att forska kring huruvida en integrerad religionsundervisning med ett bredare tillvägagångssätt som grundar sig på livsåskådning med dess allmänbildande fokus på det goda livet och utvecklingen till en god samhällsmedborgare där samtliga religioner bearbetas neutralt och från ett utifrån perspektiv skulle stöda elevernas process i utvecklandet av den egna kulturella identiteten och formandet av en gemenskap i såväl skolan som samhället.

## 2.2 Samhörighet och mångfald i skolan

Samhörighet och mångfald kan ofta kopplas ihop med varandra i en skolkontext. Speciellt i den finska skolan där det i dagens läge råder en stor mångfald som tillsammans ska lyckas forma en samhörighet. Den stora mångfalden grundar sig i flera aspekter, som till exempel elever med olika kulturell bakgrund, olika inlärningssvårigheter och olika svårigheter i sociala sammanhang. I denna avhandling hänvisas det med en mångfald till den kulturella mångfalden då avhandlingen strävar efter att synliggöra hur denna mångfald ska kunna integreras till en gemenskap.

### 2.2.1 Samhörighet

Eleverna i skolan ska växa till att bli individer med en god självkännetdom samt självtillit och som har ett förtroende för sina egna kunskaper och beslutsfattande. Men samtidigt är det minst lika viktigt att eleverna lär sig att agera i grupp i olika situationer, något som enligt Berthelsen, Brownlee och Boulton-Lewis (2012) ska utvecklas till ett ömsesidigt beroende (eng; interdependence) mellan de olika parterna i skolan. De uttrycker sig även med att förklara att lära sig om samhörighet i skolan är ett av grundutbildningens viktigaste uppgifter. De menar även att sättet hur eleverna integreras i ett klassrum och vilken uppsättning man där har i form av diverse gruppindelningar korrelerar med hur eleverna kommer överens sinsemellan och med lärarna utanför lektionstiderna. (Berthelsen et al, 2012)

Skolan spelar en viktig roll så väl i mån om hur eleverna upplever känsla av samhörighet med andra elever. Det går att argumentera för att Hylanders (2004) teori om att en persons identitet är beroende av de människor hen umgås med, även påverkas här av den samhörighet som en elev känner eller saknar under sina år i skolan. Hur denna samhörighetskänsla sedan avspeglas i samhället har Smith (2012) forskat i då hon undersökt skolelevers utveckling till samhällsmedborgare och hur den påverkas av samhörighet med andra elever i skolan. Hon argumenterar för att ett barn måste känna sig förstådd, respekterad och meningsfull i en gemenskap för att hen ska kunna känna sig delaktig av en större gemenskap. Utöver det är det viktigt att eleverna också lär sig att förstå andra och kunna vara empatiska gentemot dem. Vidare utvecklar Smith samhörigheten med att för att den ska fungera krävs det att barnen ska vara medvetna om sina rättigheter och skyldigheter i det samhälle de lever i, som här då även platsar in i skolans vardag. Utöver dessa komponenter som Smith framhåvt menar Lister (2007) att även jämställd-

het i form av status, respekt och uppmärksamhet är grundpelare för att en samhörighetskänsla kan utvecklas där då barnet kan vidareutvecklas till en god samhällsmedborgare. Jämställdheten kan här också tänkas tänga den kulturella etniska faktorn, vilket Smith (2012) framhåller att spelar en viktig roll och exemplifierar detta med att elever i privat skolor med en snäv variation av population möjligtvis inte skulle vara lika toleranta gentemot en kulturell mångfald som elever i allmänna skolor. I denna avhandling är det just samhörigheten mellan elever med olika kulturell bakgrund som ligger i fokus. Utöver att eleverna ska godkänna varann oberoende hudfärg, religionstillhörighet eller dylikt för att en gemenskap ska formas menar Blum (2012) att det är viktigt att även majoritetsbefolkningen, här finländarna, är medvetna om det underläge som minoriteterna befinner sig i speciellt i början för att de ska kunna förstå verkligheten som minoriteterna befinner sig i. Blum har forskat om samhörighet mellan olika människogrupper i Sverige som ett mångkulturellt land, men paralleller kan här dras till den finska kontexten då även Finland idag ses som ett mångkulturellt land.

### **2.2.2 Mångfald**

Begreppet mångfald har redan länge haft en central position i skolan och har en väsentlig roll speciellt i den nya läroplanen där den poängteras som en rikedom (GLGU, 2012, s.15). Lahdenperä (2011) beskriver att ordet mångfald inte är ett så uppenbart begrepp som det ofta används som. Problematiken ligger på att mångfaldsperspektivet kan variera, beroende på vem det är som bestämmer vad normen är. I detta fall ses normen som den lutherska eleven i den finska skolkontexten. Hon fortsätter att utveckla termen med en kulturell insats och förklarar det som att det finns kulturella skillnader som utmynnar sig i en kulturell mångfald. I denna avhandling används termen kulturell mångfald för att beskriva den religiösa och därmed den kulturella variationen som finns bland den finska befolkningen såväl som i de finska skolorna.

Som en följd av de händelser som världen genomgått, vilket hämtat med sig en stor invandringsvåg under de senaste årtionden, har den kulturella mångfalden ökat markant i vårt land och i våra skolor. Under 2010-talet har den årliga mängden nya invandrare i Finland cirkulerat kring 30,000 personer. År 2017 bestod den finska befolkningen till 4.5% av invånare med utländsk bakgrund, vilket är en betydlig andel i hela befolkningen med tanke på deras möjligheter att integreras i samhället. (Väestöliitto, 2019.) I en publikation av inrikesministeriet år 2017 skriver de att en uppskattning har gjorts av befolkningsutvecklingen gällande utländska invånare i Finland och att vid år 2030 skulle en

femtedel av den finska befolkningen ha ett främmande språk som sitt modersmål. Inrikesministeriet stipulerar också att det är ytterst viktigt, på grund av denna betydliga utveckling, att de utländska invånarna integreras väl i samhället för att de ska kunna få en stadig plats i landet där de har möjlighet att arbeta och leva sina liv likvärdigt med den nationella finska befolkningen. (Inrikesministeriet, 2017.) Den senaste publicerade statistiken gällande mängden elever i olika religionsundervisningar är från år 2014 och ger således inte en helt korrekt bild av den rådande situationen, men ger dock en uppfattning om hur fördelningen ser ut. 91% av eleverna deltar i den lutherska undervisningen, 5% i livsåskådning och resterande 4% i olika minoritetsreligionsundervisningar (Tilastokeskus, 2015). Dock är det trovärdigt att mängden livsåskådare såväl som minoritetsreligionsanhöriga har ökat sedan 2014 med tanke på invandrarvägen år 2015 samt faktumet att allt fler barn idag hör till sekulariserade familjer.

Med tanke på den ovannämnda statistiken över mångfaldens utbreddhet i Finland kan det ifrågasättas hur det är tänkt att samhället ska klara av att hantera alla kulturer och religioner gemensamt då eleverna blir segregerade i skolan och därmed inte har någon egentlig erfarenhet av en samhörighet där varandras skillnader i det vardagliga livet skulle diskuteras gemensamt. Dessutom är det tänkbart att det finns en korrelation mellan segregerade religionsundervisningen och faktumet att en delning mellan kulturer och religioner är synlig i samhället då eleverna vant sig i skolan att de alltid skiljs åt då det handlar om religion och dess kultur. Faktumet att det görs en tydlig delning i skolan och att det därför blir tydligt för barn att det finns situationer och ämnen som man inte kan gemensamt bearbeta och diskutera om med alla i skolan, gör att den tankegången hänger kvar genom uppväxten och förs därmed ända in i samhället. (Korkeakoski & Ubani, 2018.) Även om läroplanen poängterar att den religiösa mångfalden i skolan ska ses som en positiv sak, blir den i verkligheten ganska oberörd då den inte är inbakad i skolvardagen. Det går att ifrågasätta hur eleverna i denna situation då kan bilda en uppskattning gentemot en religiös mångfald.

## **2.3 Integrerad religionsundervisning**

Diskussionen om religionsundervisningen och dess undervisningssätt har blivit allt livligare under de senaste åren och studier har gjorts relaterande detta ämne, såsom Ubani (2018) samt Rautionmaa och Kallioniemi (2017). Det finns en hel del tänkbara fördelar med undervisningen, men även några kritiskt lagda funderingar som tidigare forskning

framhävt (Ubani, 2018). Både fördelarna och nackdelarna med undervisningen presenteras nedan.

### **2.3.1 Fördelar med en integrerad religionsundervisning**

En huvudsaklig aspekt som leder diskussionen kring den integrerade undervisningen är tanken om hur den samhälleliga dialogen och den övriga kommunikationen mellan medborgarna skulle gynnas av att barnen redan i skolan skulle lära sig att föra en dialog med varann oberoende religionstillhörighet. Tanken är att det därmed skulle bilda en förståelse för de olikheter som är synliga i de olika religiösa kulturerna. Målet med detta är att fördelningen som har bildats mellan de olika religionerna i samhället skulle minska. (Ubani, 2018.) En del finska skolor har redan implementerat en version av integrerad religionsundervisning vars modell varierar mellan de olika skolorna i form av hur undervisningen genomförs. Rautionmaa och Kallioniemi (2017) menar att ett vanligt sätt att genomföra denna undervisningshelhet på är att undervisa samtliga elever tillsammans i majoriteten av innehållet men separera dem i stunder där en djupare religiös händelse eller tradition går igenom.

Det finska skolsystemet bygger på en tanke om jämställdhet. På grund av den ökade mångfalden i skolorna, har denna jämställdhet dock kommit att ifrågasättas. I likhet med Zilliacus och Kallioniemi (2016) har Zilliacus m.fl. (2017) diskuterat kring hur förändringen i mångfalden kräver en förändring på flera olika nivåer i skolan. De menar att en allmän främlingsfientlighet har formats i Finland gentemot nyanlända immigranter, såväl på ett individuellt som på ett politiskt plan, vilket gör deras integrering svårare. Detta resulterar i en obalans bland folket. Zilliacus m.fl. (2017) fortsätter med att påpeka att alla elever idag tillhör en mångfaldsundervisning oberoende om man hör till en kulturell majoritet eller minoritet. Åhs m.fl. (2015) har vidare utvecklat detta argument med faktumet att de som tillhör minoriteten förväntas kunna anpassa sig till det finska samhället, blir besvärlig då deras kulturella och religiösa identitet är något de länge håller fast vid för att bevara deras egna identitet. För att dessa problem ska kunna förminskas krävs en ömsesidig respekt mot varann där alla skulle få en bredare uppfattning av de olika kulturerna och religionerna. Skolan tar i detta fall då platsen där en religionsundervisning för alla kunde genomföras för att stöda integreringen, då det redan finns en så stor mångfald som på ett jämlikt sätt förväntas kunna undervisas. (Åhs m.fl. 2015.) Utöver den religiösa mångfalden, är det allt fler elever som inte tillhör någon religion alls och får således undervisning inom livsåskådning (Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisu, 2012). Detta resulterar i att en allt större mängd elever undervisas inom ett annat ämne än den lutherska religionen,

vilket lägger grunden för diskussionen om att en förändring inom religionsundervisningen kunde komma att gynna hela samhället. (Åhs m.fl. 2015)

Koirikivi m.fl. (2019) har forskat kring religionens och livsåskådningens likheter ur läroplansperspektivet som undervisningsämnen, utgående från gemensamma faktorer inom båda ämnernas allmänbildande syfte. Grunden till forskningen ligger i det ökade behovet att utveckla sätt för att kunna fungera med diverse kulturer i samma samhälle. Forskningens resultat tyder på att eleven ges i båda åskådningsämnena en möjlighet att individuellt granska det samfund som hen tillhör. En annan likhet är att man i båda ämnena studerar olika trosuppfattningar utgående från den egna konfessionella eller icke-konfessionella ståndpunkten; inom religion granskar man diverse religioner samt livsåskådningar och inom livsåskådning olika åskådningar och levnadssätt från ett utifrån perspektiv. Utöver dessa gemenskaper lyfter Koirikivi m.fl. (2019) fram även diskussionen om etik och fostrandet till en god samhällsmedborgare samt en strävan till ett djupare förstånd gentemot den egna samt övriga åskådningar.

Salamancadeklarationen som stadgats 1993 står för en integrerad undervisning för alla, *"En skola för alla"*, och den gäller även i den finska skolkontexten. Detta betyder att alla, oberoende av olikheter i form av religion, kön, ålder, etnicitet eller behov av speciellt stöd, ska ha rätt till en gemensam undervisning tillsammans med samtliga andra elever. Salamancadeklarationen faller inom ramen för hur skolan ska vara en plats som motarbetar diskriminering och där alla ska känna sig välkomnade och som att de hör hemma i skolan. Detta innebär även religionsundervisningen. (Unesco, 2006)

### **2.3.2 Problematiken med en integrerad religionsundervisning**

Utöver de positiva aspekter som den integrerade undervisningen tänks medföra, exempelvis samhörighetskänsla och en ökad förståelse gentemot varann vilket kunde resultera i bättre förhållanden mellan människor även på ett samhälleligt plan, finns det också några kritiskt lagda funderingar för själva undervisningen. Först och främst handlar dessa tankar om att elevernas integritet anses kunna rubbas då diskussionerna kan behandla känsliga ämnen som eleverna möjligtvis har olika ståndpunkt i samt reagerar olika på. Dessutom är det oklart hur en diskussion gällande religion kunde föras på ett tryggt sätt i ett klassrum där religionsmångfalden vore stor, speciellt med tanke på religionsanhängarna som innehar en minoritetsposition gentemot den religion som majoriteten tillhör. (Ubani, 2018)



Den första frågan som dyker upp när man börjat planera en integrerad religionsundervisning är enligt Ubani (2018) frågan gällande vad som skulle undervisas i detta ämne. Detta har diskuterats på grund av att de olika religionerna skiljer sig såpass mycket från varann och det är oklart vilka delar av de olika religionerna man skulle diskutera samt hur långt in på djupet man skulle gå med de olika religionerna för att ändå platsa in med den sekulariserade åskådningen. Dessutom finns det åsikter om att elever som tillhör livsåskådning kunde ställa sig kritiskt till denna undervisning beroende på hur mycket religion som skulle behandlas på dessa lektioner, då de i sin vanliga livsåskådningsgrupp inte talar om diverse religioner så djupgående. Utöver detta har en diskussion förts kring huruvida elever, speciellt de som tillhör minoritetsreligioner, skulle känna sig välkomna i klassen på grund av att de möjligtvis kunde känna sig som annorlunda från majoriteten och som att de inte platsar in i gruppen. (Ubani, 2018)

Förutom känslan av att man är välkommen till klassen, finns frågan gällande hur väl eleverna, återigen speciellt de som tillhör minoritetsreligioner, skulle på ett tryggt sätt kunna diskutera om religion utgående från ett minoritetsperspektiv och dela med sig av sina egna åsikter med klassen. Det anses att dessa elever inte skulle våga ställa sig emot i en diskussion, speciellt i situationer då de skulle ensam representera en viss religion. Problematiken med detta är tanken om att minoritets eleverna i själva verket skulle känna sig mer exkluderade inom klassen än vad de skulle ifall undervisningen ordnades segregat. (Ubani, 2018.) Problematiken med att eleverna skulle känna sig mer exkluderade i ett integrerat klassrum ligger inte enbart på religionsundervisningen utan förefaller också i den allmänna diskussionen kring ett integrerat klassrum. Nilholm (2006) poängterar att en undervisning som verkar integrerad, inte alls behöver vara det i praktiken. Han menar att i ett integrerat klassrum borde olikheterna ses som en rikedom och alla elever borde kunna utveckla sina sociala kunskaper i klassrummet. Speciellt i en integrerad religionsundervisning vore det viktigt att klassandan skulle inneha en safe space känsla, vilket betyder att samtliga elever känner att de vågar uttrycka sig utan rädsla om att det de säger skulle kommenteras fult, skrattas åt eller dylikt. Detta påpekar även Zilliacus och Kallioniemi (2016) i deras forskning där de intervjuat lärare som genomfört en integrerad religionsundervisning och frågat om vilka de viktigaste punkterna är med undervisningen för att samtliga elever ska känna sig välkomna och respekterade i klassen.

### **2.3.3 Undersökning om finländares åsikter**

I början av detta år publicerade Yle resultat på deras undersökning där de utrett finska befolkningens åsikter om den nuvarande religions- och livsåskådningsundervisningen och möjligheten att slå ihop dessa två till ett helt nytt ämne. En tydlig majoritet, 70% av de som svarat, ansåg enligt forskningen att en reformerad form av undervisningen vore önskvärd. Några stora svarskillnader mellan olika åldersgrupper lär det inte ha framkommit. I den publicerade artikeln menar Anna Rustén-Bergenwall, lektor i religion, livsåskådning och filosofi, att hon inte är så överraskad av resultaten men att hon inte ser att en sammanslagen version av religions- och livsåskådningsundervisningen skulle vara lösningen. Rustén-Bergenwall anser nämligen att detta skulle riskera att tillräckligt mycket diskussion inte skulle föras, vilket enligt henne varit en grundpelare i livsåskådningsundervisningen samt att eleverna riskerar att bli experter, speciellt de som tillhör en minoritetsreligion då läraren inte alltid har en så utförlig kunskap om diverse religioner. (Mattson, 2020.) I motsats till åsikten om diskussionen som skulle tappa fotfäste menar Rautionmaa och Kallioniemi (2017) att en integrerad undervisning skulle de facto utveckla en bredare dialog mellan elever oberoende religionstillhörighet och därmed bidra till att bilda en bättre förståelse för varann. Således skulle alltså diskussionen öka i jämförelse med vad den varit i de olika religionsundervisningar och hållas kvar i livsåskådningsundervisningen så som den varit hittills.

## **2.4 Religionsundervisningen i ett internationellt perspektiv**

Nedan framställs olika former av religionsundervisningen som finns runt om i världen och en redogörelse görs för hur dessa har formats under åren. En noggrannare inblick görs till Sveriges undervisningsmodell då utgångsläget för Sverige och Finland kan ses vara något likartade med dess mångfald och liknande kultur.

### **2.4.1 Religionsundervisningen runt om i världen**

Religionsundervisningen ser olika ut runt om i världen beroende på om undervisningen har en konfessionell eller icke-konfessionell grund eller innehåller både och, där eleverna har möjlighet att få undervisning i den tron de tillhör. Detta beror i stort sett på hur religion tar sig uttryck i landet i sin allmänhet. Att det finns skillnader mellan ländernas allmänna förhållningssätt till hur viktig roll religionen spelar för landet råder det heller ingen tvivel om. Detta är en aspekt som påverkar i stort sett den globaliserade undervisningen med

dess strävan efter respekt, jämlikhet och förstånd mellan människor. Religionsundervisningens ansats och modell har varit och är än idag ett mycket omdiskuterat ämne där fokus ligger på huruvida undervisningen borde vara integrerad, all undervisning gemensamt, eller segregerad där samtliga religioner och livsåskådningar undervisas skilt för sig. Diskussionen har blivit allt mer livlig som en följd av flyktingrörelsen som ökat multikulturalismen världen över, globaliseringen samt en allt större andel människor som väljer att inte tillhöra någon religion alls. Dessa förändringar kräver en fungerande interkulturell dialog för att förståelse och ömsesidig respekt kan finnas mellan diverse religionsanhängare i ett och samma samhälle. (Rautionmaa & Kallioniemi, 2017). Speciellt 9/11 terroristhändelsen i USA nämns i flera forskningar, exempelvis Rautionmaa och Kallioniemi (2017) och Berglund (2015), som startskottet för debatten kring religionsundervisningens roll, framförallt med tanke på de negativa attityderna som ökat mot muslimerna. Men Berglund (2015) menar att diskussionen som riktades mot muslimerna efter 9/11 var större i Europa än i USA även om religion spelat en större roll i USA genom tiderna än i Europa.

Med tanke på den breda kulturella mångfalden som råder i världen sätts en stor del av ansvaret för att interkulturalismen ska fungera på skolan och dess lärare i utbildningen av barn och unga. Respekt och förståelse för varann samt kunskap om olika kulturella traditioner är grundpelare för att skolvardagen, samhället samt kommunikationen länder emellan ska fungera. Barnes (2010) menar att lärarens huvudsakliga uppgift i religionsundervisningen är att utöva elevernas respekt mot varann medan de bevarar rättigheten av att vara annorlunda, ha en annan åsikt samt följa den egna uppfattningen om det goda livet. Speciellt i en integrerad religionsundervisning kan dessa punkter ses som viktiga, då undervisningen innehåller diverse religioner samtidigt som eleverna tillhör olika religioner. En integrerad religionsundervisning genomförs redan i somliga länder exempelvis Sverige, England, Norge, samt i viss mån i Frankrike där religionsundervisningen är inbakad i ämnen såsom historia och litteratur (Berglund, 2015). Alla dessa länders undervisningsmodell skiljer sig något från varann vad kommer till innehåll och sätt att undervisa, vilket tyder på att den integrerade undervisningen kan genomföras på flera olika sätt och kan därför implementeras på ett sätt som anses passa landet bäst (Alberts, 2010).

Den segregerade religionsundervisningen, som ännu råder i flera av de europeiska länderna exempelvis Tyskland, Österrike, Holland och Spanien är allmänt sett speciellt omtyckt av familjer med en stark tro då den möjliggör att undervisningen fokuserar fullstän-

digt på den egna religionen. Orteza y Miranda (2010) problematiserar dock den segregerade undervisningsmodellen redan ur ett samhälleligt perspektiv då hon anser att den bidrar med en tanke om att den egna religionen är den rätta och alla andra är fel. Hon diskuterar om exklusivism och menar att detta kan resultera i konfliktsituationer mellan anhängare från olika religioner som syns tydligt idag i form av diverse kravaller som pågår mellan olika länder.

#### **2.4.2 Religionsundervisningen i Sverige**

I denna avhandling tas Sveriges religionsundervisning upp på ett djupare plan för att få en tydligare bild om hur en integrerad religionsundervisning ser ut samt hur den har fungerat i vårt grannland. I Sverige ordnas religionsundervisningen integrerat och en icke-konfessionell och livsåskådande infallsvinkel på religionsundervisningen har funnits ända sedan 1960-talet (Skolverket). Landets rådande läroplan beskriver tydligt hur den kulturella mångfalden kräver en allt större förståelse kulturerna emellan och att eleverna ska lära att diskutera etiska frågor med elever som tillhör en annan religion redan i skolan (Lgr11). Faktumet att eleverna undervisas alla tillsammans anses enligt Wallin (2016) stöda den samlevnaden som de ändå ska klara av i samhället. Ifall de inte kan föra en konversation gällande kultur och tradition i skolan, där dialogen till viss mån kan styras, anses det otrovärdigt att de skulle klara av det i samhället heller. Detta poängterar även Alberts (2010) och fortsätter med att denna formen av religionsundervisning möjliggör det för varje elev att själv utveckla sin kulturella identitet och inte basera den på den religionen som hens föräldrar tillhör.

Mångfalden i Sverige är ännu större än i Finland och har varit en del av sen svenska skolan redan en längre tid. Fokus på undervisningen i Sverige ligger på livsåskådning och bidrar därmed enligt Alberts (2010) med en bred grund för undervisningen i jämförelse med den föregående infallsvinkeln som var livsfrågor, vilket ledde ämnet in på en för specifik helhet. Dock har denna integrerade undervisning inte alltid gått helt smärtfritt i de svenska skolorna. I likhet med den finska skolvardagen är även den svenska skolan i stort sätt präglad av den nationella kulturen (von Brömssen & Rodell Olgac, 2015). Problematiken ligger enligt Wallin (2016) inte nödvändigtvis ens på den kulturella mångfalden, utan mer mellan elever som är troende och icke-troende. Det formas en sorts "vi" och "dom" gruppering inom klassen, där de motsatta anses som sämre personer. För att en sådan gruppering inte skulle ske menas det att en objektiv och rationell lärare skulle krävas som klarar av att undervisa utan att hens personliga åsikter kommer fram och som därmed skulle kunna undervisa jämlikt (Wallin, 2016). En ytterligare aspekt är att

det heller inte går att undgå de negativa ställningstaganden i Sverige gentemot muslimer som en följd av de terroristutbrott som skett runt om i världen. Von Brömssen och Rodell Olgac (2015) menar att dessa åsikter och denna typens främlingsfientlighet redan funnits länge och stipulerar även att läroböcker om Islam ofta tenderar att framföra religionen med en negativ ståndpunkt.

I Sverige har även så kallade friskolor grundats sedan 1992 där religionsundervisningen kan ha en konfessionell grund. Speciellt familjer som tillhör både Kristendomen samt Islam väljer att ha sina barn i dessa skolor för att försäkra sig om att barnen lär sig de kulturella särdragen. För att den integrerade religionsundervisningen skulle fungera ändamålsenligt i Sverige menar von Brömssen och Rodell Olgac (2015) att det skulle krävas att mångfalden integrerades bättre som en helhet i samhället där alla skulle känna av gemenskapen. De menar alltså att problematikens grund härstammar från samhället, inte ur skolans sett att ordna den integrerade religionsundervisningen

## **2.5 Religionsundervisningen i Finland genom åren**

Kristendomsfostran har funnits i Finland redan innan skolan ens fått ett stadigt fotfäste på 1800-talet i form av katedralskolor och klosterskolor. Dessa skolor hade som huvudfokus att undervisa elever vars syfte var att bli präster för att därmed säkerställa att den religiösa utvecklingen skulle uppehållas. Under denna tidsperiod var Finland en del av Ryssland, men de ryska utbildningsformerna tillämpades aldrig i Finland, utan istället höll man sig till de system man haft från tiden då Finland tillhörde Sverige. Så småningom började kyrkans ställning försvagas inom skolverksamheten, och i slutet av 1800-talet var alla kommuner pliktade att kunna ge undervisning åt barnen i skolålder, det vill säga börjandes från då barnen är sju år gamla. Men det var inte förrän år 1921, då Finland varit självständigt i fyra år, som lagen om allmän läroplikt trädde i kraft och eleverna skulle gå sex år i folkskola. (Utbildningsstyrelsen, i.d.)

Två år efter att den allmänna läroplikten trätt i kraft blev religion ett skolämne med fokus på att stöda religionsfriheten som vid den tidpunkten gällt i landet i ett år. Den implementerade religionsfrihetsrätten innebar då, såväl som idag, att hela landets befolkning hade rätten att själv bestämma vilken religion de tillhörde eller avstår ifrån att tillhöra. I samband med religionsämnets start infördes således också livsåskådning för de elever som inte tillhörde någon religion alls, men dess innehåll var ändå inte lika allmänbildande som den är idag, utan byggde oavsett av medlemmarnas frånvaro av tro, på en konfessionell

grund vilket kritiserades rätt så mycket. Livsåskådning som ett fullständigt icke-konfessionellt ämne formades först år 1985. (Zilliacus & Kallioniemi, 2016)

Även om religionsfriheten innebar att eleverna skulle få undervisning i den egna religionen, kom religionsundervisningen i skolan allt som oftast ändå att vara luthersk då det var den religionen som majoriteten tillhörde. Det krävdes nämligen fler än 20 elever från en och samma skola som tillhörde en gemensam religion, annan än den lutherska, för att en skild undervisning skulle ordnas för dessa elever. Att detta skulle ha varit fallet var rätt så sällsynt, speciellt på mindre orter, där det sällan fanns 20 elever som tillhörde någon annan religion. Dock kom detta lagstadgande att gynna de ortodoxa eleverna då de utgjorde en stor del av befolkningen i sydöstra Finland, som en följd av tiden då Finland tillhörde Ryssland. Oavsett om religionsundervisningen allt som oftast ordnades inom den lutherska religionen, ger detta en tydlig bild av hur undervisningen haft tendens att formas till att bli en segregerad religionsundervisning enda från början, där alla olika religioner i skolan åtskiljs från varann, som en följd av religionsfrihetsrätten som implementerades i vårt land år 1922. (Sakaranaho, 2014)

## 2.6 Finlands religionsundervisning idag

I Finland ordnas det för tillfället religionsundervisning i 13 olika religioner, vilket innebär att elever som tillhör en annan tro än den lutherska i grunden har goda möjligheter för att få undervisning i sin egen religion. Detta grundar sig i finska statens grundtanke om att alla har rätt till sin egna religion och att bevara den genom skolans religionsundervisning, där också den breda religiösa mångfalden bör ses som en rikedom i skolan (Sakaranaho, 2019). I verkligheten är detta ändå inte alltid så lätt att organisera på grund av praktiska skäl, vilket tas upp längre fram i avhandlingen. Utöver dessa 13 religioner har eleverna möjlighet att få undervisning i livsåskådning, vilket erbjuds då en elev inte tillhör någon religion alls. Skolans uppgift är inte att utöva religion på ett andligt plan, utan fokus ligger på att utbilda elever om deras religion och vad som historiskt sett format den till hur den ser ut idag. Utöver det ska eleverna också få kunskap om andra religioner. (Ubani, 2018)

Som innehåll och syfte med ämnet religion beskriver GLGU (2014) att det ska ge en god grund för elever att kunna delta i och förstå en diskussion såväl om den egna religionen som om övriga religioner. Undervisningen ska göra "*eleverna förtrogna med den religion som studeras och dess mångfald*" (GLGU, 2014, s. 246). Religionsämnet ska fungera

som ett stödämne för eleverna då de håller på att forma sin identitet och sin världssyn, där mångsidiga infallsvinklar presenteras för att möjliggöra den individuella processen som varje elev genomgår då hen jobbar med att hitta sin plats i den religiösa mångfalden. Eleverna ska lära sig att tänka kritiskt och fundera på etiska frågor som behandlar dem själv och närmiljön såväl som ur en internationell och mångkulturell aspekt. (GLGU, 2014, s.246.) Livsåskådningsämnets syfte enligt läroplanen är att stöda och ge eleverna kunskap för att sträva efter det goda livet samt att bli bland annat självständiga och toleranta medlemmar i samhället. Eleverna ska även förstå att de har förmågan att skapa och förnya deras egna kultur, samt att de själv kan påverka sina tankar och handlingar. På grund av detta anpassas undervisningen i stort sett efter elevernas tankar och världsbild. (GLGU, 2014, s. 253)

Under de senaste åren har dock även Finland varit delaktig i den internationella debatten som beskrevs ovan angående religionsundervisningen, med tanke på den ökade mångfalden i vårt land som ställt mer krav på att en fungerande interkulturell samlevnad. Den nuvarande segregerade undervisningsmodellen anses inte alltid kunna fullfölja dels de krav som samhället är i behov av och dels det integreringsarbetet som man strävar efter i skolan, med fokus på "en skola för alla". Även om diverse minoritetsreligioner undervisas i den finska skolan genomsyrar en rätt så lutheransk kultur i skolvardagen. Detta syns speciellt under diverse högtider som firas i skolan, där psalmer och olika föreställningar som grundar sig i den lutherska religionen spelar en stor roll. I flera skolor löses detta med att elever som inte tillhör den lutherska religionen och inte vill vara med i firandet, får sysselsätta sig med något annat istället medan en lärare övervakar dem. Dock erbjuds ändå möjligheten för dessa elever att delta i dessa firanden om de vill. Med dessa exempel kan man märka att de religiösa skillnaderna finns kvar även utanför religionsklassrummet, och således vore det viktigt, för att jämställdheten skulle mötas i skolan, att även fira andra religioners högtider och ha dem synliga exempelvis i skolkorridorerna samt skollunchens meny. Detta kan även ses som en ytterligare faktor som tyder på att en ökad allmän förståelse mellan elever från de olika kulturena kunde öka uppskattningen gentemot olika religioner och deras traditioner samt minska på de klyftor som kommit att formas på ett samhälleligt plan, och således förbättra skolvardagen. (Ubani & Tirri, 2014)

En begreppsdefinition bör här göras mellan orden integrerad och inkluderad, som är en ytterligare term som ofta används i skolkontext. Begreppet integrerat används enligt Andersson (1994) då något som i sin början varit segregerat, det vill säga åtskilt, numera

förs samman. Inkludering, som är ett betydligt nyare begrepp som fått sin början i Amerika på 1980-talet och fick en gedigen betydelse efter Salamancadeklarationen, innebär att alla elever redan är med i samma klass oavsett olikheter, vilket hör till deras grundrättigheter, och fokus ligger då mer i att alla elever är inkluderade i diskussioner och klassens aktiviteter. Nilholm (2006) menar att i inkludering ska helheten, det vill säga här klassrummet eller skolan, anpassas enligt elevernas behov medan det med integrering avses att eleverna ska klara av att platsa in i ett klassrum som i sin grund möjligtvis inte är alldeles passande för dem. Carlsson och Nilholm (2004) menar att det är skolornas uppdrag att fokusera mer på termen inkludering i skolor, då en segregering inte längre anses överhuvudtaget höra hemma i skolorna och därmed skulle heller inte en integrering krävas. Religionsundervisningen har dock fortfarande en form av segregering och på grund av detta används termen integrering i denna avhandling.

### **2.6.1 Minoritetsreligionsundervisningens krav på skolan**

För att en minoritetsreligionsundervisning ska genomföras i en skola krävs det minst tre elever från samma kommun för att undervisningen ska genomföras. Detta betyder att undervisningen möjligtvis inte går av stapeln i den egna skolan, utan i någon annan skola inom samma kommun (§13, Lag om grundläggande utbildning) som i vissa fall nödvändigtvis inte är belägen nära den egna skolan. Detta påverkar den etiska aspekten i skolvardagen, då alla elever i själva verket borde ha samma rättigheter och möjligheter till undervisning. Det finns nämligen situationer där en lågklass elev borde ta sig under skoldagen till en annan skola med buss eller dylikt för att få sin undervisning. Detta kan dock orsaka en del problem, bland annat med tanke på vems ansvar eleven är på under resan ifall att något skulle hända samt när på skoldagen denna undervisning går av stapeln och huruvida eleven ska hinna tillbaka till en annan undervisning i den egna skolan. Elevens vårdnadshavare har dock rätt att välja att sätta barnet i den religionsundervisning som majoriteten tillhör eller i livsåskådning, vilka då undervisas i elevens egna skola, för att undgå de logistiska problemen. Dock har elever som tillhör den lutherska religionen, det vill säga majoritetsundervisningen, inte rätt att välja livsåskådning i stället för den lutherska religionsundervisningen (§13, Lag om grundläggande utbildning) vilket i sin tur igen rubbar faktumet om de gemensamma rättigheterna som torde finnas hos eleverna.

I situationer där skolor har flera elever som tillhör en minoritetsreligion och därmed erbjuder undervisningen i sin skola, menar Korkeakoski och Ubani (2018) att detta ändå medför några praktiska svårigheter. Detta i fråga om resurser som genomförandet av



flera olika religionsundervisningar oundvikligen lägger på skolorna och påpekar speciellt att trycket på mindre skolor blir hård. Det kräver allt fler utrymmen samt lärare för att möta behovet, vilket direkt är en tilläggskostnad för skolan. Dessutom finns det en brist på lärare som är kvalificerade att undervisa i minoritetsreligioner, speciellt inom islam, som ändå utgör en av de största minoriteterna i Finland. (Korkeakoski & Ubani, 2018)

### **2.6.2 Undervisningsmaterial**

I de finska skolorna finns det allmänt sett ett brett utbud med text- och läroböcker på grund av att de är utvecklade av experter inom de olika ämnesområden och publicerade av kommersiella förlag som har en hård konkurrens sinsemellan och därför måste uppehålla en hög standard. Utöver fysiska böcker arbetar dessa grupper också med att utveckla digitala material för att möta den ökade användningen av datorer samt iPads i skolan. Detta är fallet också med den lutherska religionsundervisningens material. Däremot är situationen inte den samma för minoritetsreligionerna då de kommersiella förlagen inte arbetar med att utveckla läromaterial för dem. För att jämna ut dessa skillnader har istället Utbildningsstyrelsen utvecklat läromaterial för minoritetsreligionerna, men valmöjligheterna att välja mellan olika böcker är således inte stor. (Sakaranaho, 2019.) Inom livsåskådning följer man sällan någon lärobok i dess kronologiska ordning, då undervisningen baserar sig långt på elevernas egna tankar och därför byggs innehållsmaterialet upp runt det. Dessutom är gruppen ofta sammanslagen av olika årskurser där då diskussion och annat tillgängligt material används som lämpar sig för just den gruppen.

## **2.7 Sammanfattning och väsentliga synpunkter**

Granskning av läroplanen (GLGU, 2014) tyder på att skolan har en viktig roll i elevernas identitetsutveckling. I den rådande mångkulturella vardagen, såväl i samhället som i skolan, kan den kulturella identitetens ståndpunkt understrykas. Även den allt mer globaliserade världen lägger mer krav på att de olika kulturella särdragen ska respekteras och en gemenskap mellan dem borde bildas. Den kulturella identiteten formas i skolan tillsammans med andra elever samtidigt som det är ytterst viktigt för samtliga elever att känna en gemenskap i skolan, oberoende kulturell bakgrund. På grund av dessa synpunkter, det vill säga att den kulturella identiteten utvecklas tillsammans med andra människor samt att eleverna gynnas av en gemenskap i skolan, stöder antagandet att eleverna kunde gynnas av en integrerad undervisning i samtliga skolämnen. Bland annat Ubani (2018) framhäver att detta kunde tänkas medföra förståelse och respekt samt göra

alla elever likvärda, oberoende kulturell eller religiös bakgrund samt minska på den "vi och dom" fördelning som bildas varje gång en klass fördelas på basen av religiös tillhörighet. Faktum kvarstår även att mångfalden i Finland, som redan vuxit markant under det senaste decenniet, enbart kommer att fortsätta öka även under kommande år (Inrikesministeriet, 2017). Detta har lyfts fram som en grundaspekt i varför en gemenskap i skolan och en integrerad skolvardag kunde leda till ett mer integrerat mångfaldssamhälle. Med detta sagt råder även en brist i vissa skolor då det kommer till resurser i formen av obehöriga lärare, undervisningsutrymmen och undervisningsmaterial för ordnandet av minoritetsreligionsundervisning. Detta leder bland annat till att elever som tillhör en annan religion än den evangelisk-lutherska inte alltid har samma möjlighet till undervisning som hens klasskamrater. En ytterligare aspekt är att antalet elever som undervisas i livsåskådning har ökat under de senaste åren, vilket kunde innebära att religionens roll som ett religiöst ämne inte mera har samma ståndpunkt som den haft en gång i tiderna (Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisu, 2012). Istället kunde en livsåskådningsinriktad undervisning med fokus på religionshistoria möjliggöra en gemensam undervisning samt gynna samtliga elever (Åhs m.fl., 2015). Med detta sagt har tidigare forskning av bland annat Ubani (2018) lyft fram negativa aspekter med en integrerad religionsundervisning, så som oro för otrygg diskussion i klassen, undervisningsämnets innehåll samt en icke-välkomnande atmosfär i klassen. Här kunde dock ifrågasättas huruvida elever som redan från ett tidigt skede vant sig vid en integrerad religionsundervisning kunde se gemenskapen som en naturlig del av skolvardagen. Vidare tyder tidigare forskning inte på oro för att den religiösa delen av undervisningen skulle falla bort. Tvärtom visar Mattsonns (2020) studie att en tydlig majoritet av finska folket står för en sammanslagning av religions- och livsåskådningsundervisningen. Med detta sagt tyder inte tidigare forskning på något klart konsensus för en reformering av religions- samt livsåskådningsundervisningen och är därmed ett intressant ämne att undersöka vidare.

### **3 Forskningsuppgift och forskningsfrågor**

Utgående från de argument presenterade i sammanfattningen av teorin är således syfte med denna studie att forska kring lågstadielärares åsikter om en reformerad form av religions- och livsåskådningsundervisning. Utgångsläget för forskningen är att undersöka hur den reformerade modellen kunde påverka elevernas kulturella identitetsutveckling och samhörighetskänsla i skolan. Utöver detta redogörs även för vad detta ämne i praktiken skulle innehålla, vilket är en fråga som kommit upp i tidigare forskning av bland annat Ubani (2018). I och med att inget klart konsensus inom forskningsområdet ännu uppnåtts kan en reformerad form av religions- samt livsåskådningsundervisningen anses relevant att vidareundersöka.

#### **Forskningsfrågor**

1. Hur gestaltar lärare en eventuell världssynsundervisning?
2. Hur kunde en reformerad form av religions- och livsåskådningsundervisningen stöda elevernas kulturella identitetsutveckling?

## **4 Genomförande**

I detta kapitel kommer avhandlingens genomförande och metod presenteras. Till en början presenteras avhandlingens ontologiska och epistemologiska utgångspunkter. Därefter framförs forskningsmetoden samt dess ansats efterföljt av materialinsamlingsmetoden och en beskrivning av semistrukturerade intervjuer. Därefter presenteras dataanalysen och en grundligare genomgång görs av innehållsanalys som metod. Slutligen presenteras de etiska aspekter som forskaren fokuserat på under intervjuerna och själva skrivprocessen.

### **4.1 Ontologiska och epistemologiska utgångspunkter**

De ontologiska och epistemologiska utgångspunkterna för denna avhandling är konstruktivistiska i sin helhet. Detta innebär att resultaten är subjektbundna, det vill säga är de beroende av vem forskaren är. Mer djupgående innebär detta att resultaten påverkas av forskarens sätt att se på materialet beroende på hans subjektiva upplevelser i form av kultur, plats, tid, social ställning och tidigare erfarenhet vid tidpunkten av analysen av materialet. Detta kan exemplifieras med att beskriva osannolikheten med att två forskare som får exakt samma material skulle ordagrant skriva samma resultat. Som motsats till detta sätt finns den objektiva realismen där verkligheten och resultatet är den samma för alla och där då givetvis forskaren behåller ett utifrånperspektiv och är oberoende av materialet. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005)

### **4.2 Forskningsmetod: en fenomenografisk ansats med kvalitativ intervju**

Denna forskning har en kvalitativ ansats där lärare från huvudstadsregionen intervjuats med hjälp av semistrukturerade intervjuer angående deras åsikter om religions- och livsåskådningsundervisningen och en reformation av dem i lågstadieskolor. Lärare har intervjuats från fyra olika lågstadieskolor med max tre lärare från en och samma skola. Denna begränsning har gjorts för att möjliggöra ett bredare material innehåll med tanke på att en skola kan ha specifika sätt att genomföra religionsundervisningen som sedan kan avspeglas i intervjuerna. Samtliga forskningsdeltagare är behöriga lågstadielärare

med en arbetserfarenhet varierande från 10 till 36 år och de har även alla undervisat eller undervisar för tillfället i religion och två av dem har även undervisat i livsåskådning. Att just lågstadielärare valts att intervjuas beror dels på forskarens egna intresse gentemot lågstadiet och undervisningen där men även tanken om att lågklass elever ännu inte i den unga ålder varit delaktiga i en så systematiskt religionsundervisning och därmed är det sammanhanget intressant att forska i.

I avhandlingen har en fenomenografisk forskningsansats använts då den lämpar sig väl till att framställa resultat av intervjumaterial i kvalitativa undersökningar. Denna forskningsansats fokuserar på empirisk data, i denna avhandling semistrukturerade intervjuer, kunskap och forskarens förståelse för materialet och forskar i skillnader kring åsikter hos de som medverkar i forskningen. Den fenomenografiska forskningsansatsen är speciellt intresserad av att forska om relationen mellan människan och fenomenet. Även om termen 'fenomenografisk forskningsansats' myntades först år 1981 av Ference Marton, menar han själv att det finns tydliga spår av att denna ansats redan använts en lång tid utan att den innehaft någon desto större definiering. Exempelvis framhäver Marton (1986) Piagets verk kring barns uppfattning om deras omvärld som ett tydligt fenomenografiskt sätt att undersöka kvalitativa händelser. (Marton, 1986)

Den fenomenografiska ansatsen bär grund speciellt då avhandlingen de facto fokuserar på att utreda lärares uppfattningar och åsikter om ämnet, vilket enligt Marton (1981) är grunden för en fenomenografisk ansats. Det vill säga att utreda vad personers uppfattningar om ett visst ämne är i stället för att utreda själva fenomenet. Fortsättningsvis menar han att människans erfarenheter och upplevelser är tillräckligt signifikanta för att man kan grunda sig på dem. (Marton, 1981.) I denna avhandling är den fenomenografiska ansatsen synlig då den grundar sig på lärares egna upplevelser och åsikter om ett specifikt fenomen, som här är religions- och livsåskådningsundervisningen.

Kvale och Brinkmann (2014) poängterar dock att detta, att grunda resultat på människors upplevelser, är en aspekt som också har kritiserats med den fenomenografiska forskningsansatsen då den anses sakna någon faktisk grund. Att basera resultat på människors egna åsikter och uppfattningar anses kunna förmedla en förvrängd bild av verkligheten. I denna avhandling kan dock läraren ses som expert inom området då ämnet handlar om frågor där det inte finns en objektiv sanning utan som snarare grundar sig på olika synpunkter beroende på människors kunskaper och erfarenheter.

### 4.3 Materialinsamlingsmetod

För insamling av material till forskningen har sex olika intervjuer med lågstadielärare gjorts, se bilaga 1 för intervjuguiden. Intervjuerna har varierat längdmässigt från 15:57 minuter till 31:09 minuter och sammanlagt har intervjuerna räckt 131:53 minuter, det vill säga drygt 2h10min. Intervjuerna har genomförts online, på grund av de begränsningar som Corona-krisen orsakat, på en plattform som de intervjuade själv fått välja. Plattformar som använts är Google Hang Out, Google Meet och FaceTime. Intervjuerna har bandats in på forskarens telefon för att sedan kunna transkriberas.

Intervjuerna har genomförts semistrukturerat, vilket innebär att forskaren har på förhand tänkt ut en intervjuguide men huvudfokus ligger på den intervjuades åsikter och tankar vilket i sin tur påverkar forskarens frågor under intervjuens gång. Ett alldeles färdigt upp-lägg som forskaren skulle följa ordagrant finns alltså inte, utan efter de första frågorna som leder intervjun in på rätt tema kan nya inriktningar uppkomma också under själva intervjuens gång. Enligt Bryman (2008) tas ofta ändå alla de frågor upp som intervjuaren funderat ut på förhand i något skede av intervjun och detta har även gjorts i alla intervjuer för denna avhandling.

### 4.4 Dataanalys

Efter att samtliga intervjuer genomförts har de transkriberats ordagrant. För att göra läsningen lättare har orden skrivits på deras rätta sätt, det vill säga inte så som de uttalas. Dock kan vissa ord som ofta förekommer, exempelvis 'och' transkriberats enbart som 'o' likväl som 'inte' transkriberas som 'int'. Vissa kommatecken och punkt har även tillsatts i delar där den intervjuade talar länge för att underlätta läsningen. För att skydda intervjuarnas identitet har pseudonymer använts som namn. Dessa pseudonymer är inte könsbundna, utan Sarah kan lika väl i verkligheten vara en man. I denna forskning ses nämligen könet inte som en avgörande faktor för hur svaren möjligtvis skiljer sig från varann. Dessutom är samplet litet vilket också innebär att någon könsfördelning inte skulle bära grund. Transkriberingen har numrerats radvis, för att i resultatets hänvisning till en lärares kommentar kunna citera till transkriberingen och det stället kommentaren hittas på. Efter att intervjuerna transkriberats i sin helhet, har en analys av materialet gjorts som i praktiken innebär genomläsning av det transkriberade materialet flera

gång. Dessutom ska man som forskare kunna läsa igenom materialet med det utgångsläget att det är den första gången som man ser materialet, för att kunna hitta nya väsentliga punkter i materialet.

#### **4.4.1 Innehållsanalys**

För analysen av materialet används innehållsanalys som metod. Detta är ett mycket fungerande sätt att analysera ett större material och att spjälka materialet i några huvudkategorier och underkategorier för att få det mest väsentliga fram i materialet (Vaismoradi et al, 2013). Dessutom möjliggör denna analysform att endera hålla sig till den analysram man på förhand bestämt sig för eller så kan man förhålla sig öppen till möjliga nya vinklar som framstiger under analysprocessens gång.

Innehållsanalys stöder analysprocessen då den hjälper skribenten att dela upp processen i olika delar. Tuomi och Sarajärvi (2018) har delat upp innehållsanalysen i sex olika faser. Dessa faser öppnas även upp med exempel över hur analysprocessen sett ut i denna forskning.

##### **1. Bestäm de relevanta teman i materialet**

- En klar guide har gjorts redan innan analysprocessen över vilka teman som är av intresse, i detta skede, som är den första i analysprocessen, behåller forskaren dock ett öppet förhållningssätt gentemot materialet för att säkerställa att inte gå miste om något relevant

##### **2. Läs materialet och markera de delar som lämpar din studie**

- Forskaren har skrivit upp de mest relevanta delarna på ett skilt papper redan under intervjuens gång för att komma ihåg vad läraren i fråga poängterat speciellt mycket. Efter att samtliga intervjuer transkriberats har forskaren läst igenom intervjuerna för att få in allt det som innehåller viktig information gällande religionsundervisningen i skolan, hur den ordnas, hur den anses stöda elevernas identitetsutveckling, föräldrarnas roll, lärarens roll och den integrerade världssynsundervisningens ämnesmässiga utgångspunkt.

##### **3. Uteslut det övriga**

- Intervjumaterial som inte tangerat det ovannämnda i fas 2 har uteslutits, exempelvis personliga berättelser om hur en specifik lektion genomförts för flera år sedan. Detta har inte setts som relevant för forskningen.

#### 4. Sammanfatta de relevanta delarna

- Sammanställning av allt det utvalda materialet har gjorts med hjälp av flera A3 papper för att få allt material synligt på ett och samma ställe

#### 5. Dela upp det relevanta i grupper, teman eller typ

- Med hjälp av fas 4 har en tydlig uppdelning varit synlig mellan de lärare som är för en integrerad världssynsundervisning och de som är emot den. Således bildar dessa två teman huvudkategorierna. Deras underkategorier (praktiska arrangemang, lärarens åsikt av respektive segregerad och integrerad undervisningsmodell, integrerad världssynsundervisning som undervisningsämne samt forandet av den egna kulturella identiteten) har därefter bildats utgående från läraarnas argument.

#### 6. Skriv en sammanfattning

- En sammanfattning har gjorts där samtliga huvudkategorier och underkategorier bundits ihop till en helhet för att ge läsaren en tydlig bild av hur lågstadielärare ser på en reformerad form av religions- och livsåskådningsundervisningen

Med denna arbetsuppdelning vill man alltså få fram de mest relevanta faserna i analysprocessen, vilket skribenten sedan bearbetar själv och till slut sammanställer till en logisk produkt. I punkt fem ses kategorisering (fi: luokitus) som det enklaste sättet att dela upp innehållet. Innehållets indelning i teman är en följd av gruppindelningen, men går djupare in på diverse gruppernas innehåll. Med innehållsanalys vill man få fram innebörden och betydelsen med materialet samt kunna beskriva det i text (Tuomi & Sarajarvi, 2018).

Användningen av innehållsanalys som metod har också några möjliga fallgropar som man bör vara noggrann att inte hamna i. Exempelvis kan ett för stort fokus på hur många gånger något ord eller beskrivning inom en viss kategori eller ett tema framkommer i materialet för att bevisa signifikansen med studien stå i vägen för att verkligen lyfta fram innehållet i de olika teman. Dessutom är antalet omnämnanden inte alltid det väsentliga, speciellt i en intervjustudie där en person kan bara ha som vana att använda sig av just



det ordet, medan en annan möjligtvis inte alls använder det ordet. På grund av detta måste man som forskare vara mycket noggrann med att förklara djupare meningen med det som den intervjuade sagt för att visa att man tagit fasta på innehållet. (Vaismoradi et al, 2013)

#### **4.4.2 Induktiv metod**

Innehållsanalysen kan vara både induktiv och deduktiv. En induktiv innehållsanalys används då det inte finns någon tidigare forskning inom samma ämne eller tema som bestämt några färdiga kategorier eller teman för ämnesområdet som man kan använda sig av vid den egna analysen. Därmed innebär detta att kategoriseringen av materialet görs enbart utgående från just det egna material utan några färdiga kategoriupplägg. (Vaismoradi et al, 2013.) Det vill säga kräver en induktiv metod att forskaren formar slutsatser utifrån det data hen har samlat in (Ormerod, 2010). Som en motsats till detta kan en deduktiv innehållsanalys användas vid analys av ett ämne eller tema som redan har tidigare forskning och som därmed även utvecklat färdiga kategorier som forskaren kan använda sig av vid analysen av materialet. (Vaismoradi et al, 2013.) I innehållsanalysen för avhandlingens intervjuer har ett induktivt utgångsläge använts, även om tidigare forskning gjorts kring ämnet men då man inte utgått ifrån några färdiga grupperingar för innehållsanalysen utan de har utvecklats av forskaren själv utgående från det egna intervjumaterialet.

### **4.5 Etiska aspekter**

Med tanke på att detta är ett ämne som kan vara mycket känsligt för vissa, har jag valt att inte intervjua elever utan lärare. En elev som tillhör någon minoritetsreligion kunde möjligtvis känna sig illa till mods att besvara frågor angående hens religionstillhörighet eller avsaknaden av den. Även en elev som tillhör den evangelisk-lutherska religionen, det vill säga majoritetsreligionen kan även ha svårt att diskutera ämnet. Det är även möjligt att en elev saknar kapacitet att kritiskt tänka på en reformerad form av undervisningen där de skulle samtliga elevers ställning i åtanke. En lärare kan också ha starka egna åsikter och uppfattningar om temat, men jag upplever att det ändå kan ses som att det hör till lärarens yrke att kunna diskutera om ämnet. Dessutom innehar läraren en bred kunskapsbas gentemot undervisningen samt den allmänna vardagen i skolan och hur den påverkas av den kulturella mångfalden.

För att få lärare med till intervjun har diverse skolors rektorer i huvudstadsregionen kontaktats och bitt om samtycke för skolans medverkan i forskningen. Om forskningstillstånd från kommunen godkänts har sedan lärare i de utvalda skolorna informerat om forskningen och deras samtycke för att vara med i intervjun har ombetts. I samband med detta har det även poängterats att deltagandet i forskningen är frivilligt och kan när som helst avslutas om den intervjuade så vill. Utöver detta har det även poängterats att medverkan i studien inte ska komma att påverka deras arbetsförhållanden då allt de framför i intervjutillfället är enbart tillgängligt för forskarens och handledarens och i resultatredovisningen kommer deras namn att ersättas med pseudonymer.

Under själva intervjuprocesserna har en öppen atmosfär eftersträvat där forskaren tagit avstånd från ämnet för att ge utrymme åt intervjudeltagarna att förmedla deras åsikter. Forskaren har också anhållit sig själv neutral i mån om att inte förmedla några egna åsikter eller dylikt åt den som intervjuas som i sin tur möjligtvis kunde påverka hans uttalanden.

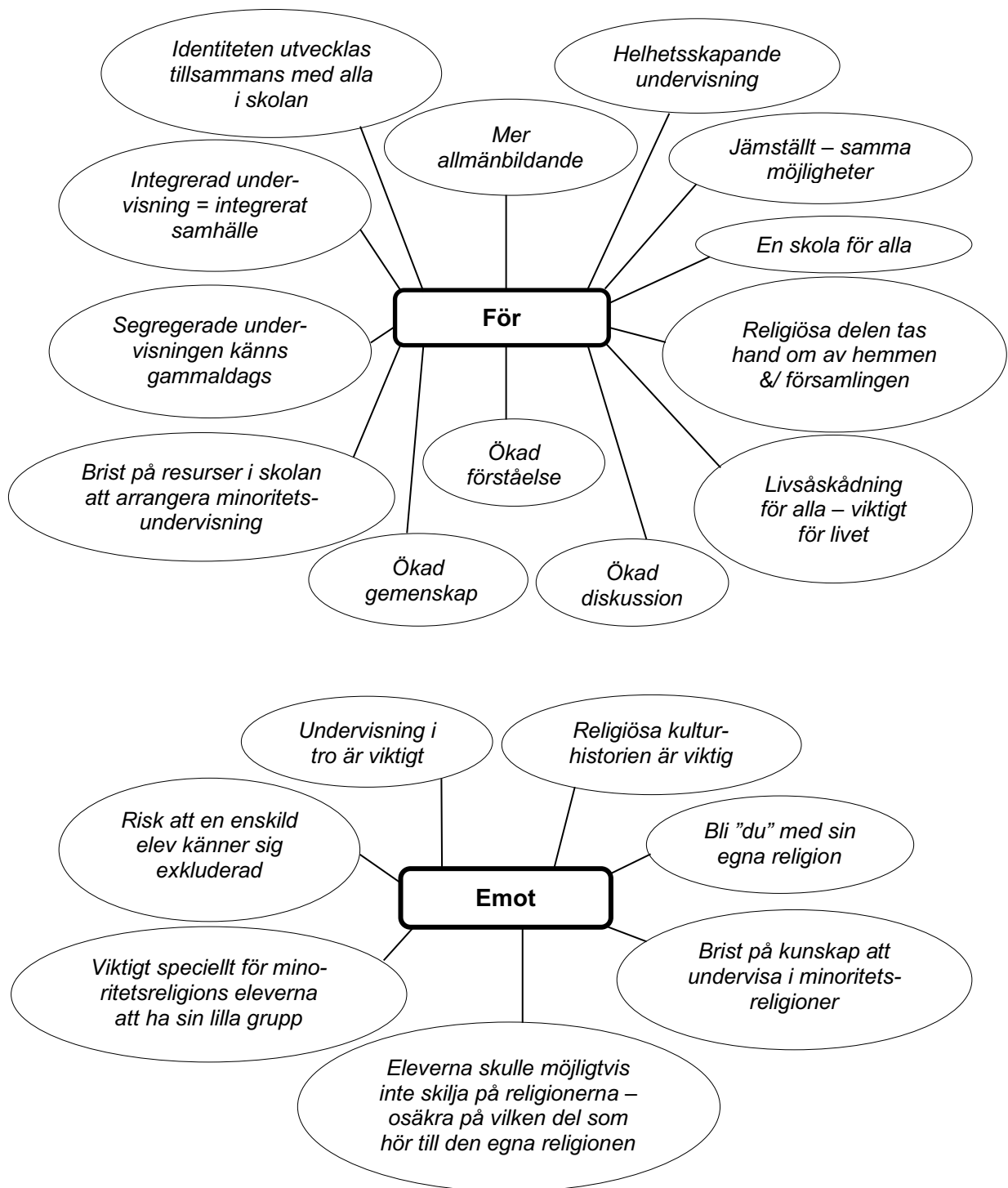
## 5 Forskningsresultat och tolkning av resultaten

I detta kapitel kommer forskningens resultat framställas i en kronologisk ordning utgående från intervjuguiden (se bilaga 1). På grund av den semistrukturerade intervjuformen har dock svaren till vissa frågor kommit fram vid lite olika skeden och därför kan en viss upprepning ske i redovisningen av resultatet.

### 5.1 Resultatets huvudkategorier och dess underkategorier

Figur 1 nedan framställer forskningsresultatets två huvudkategorier, som är ståndpunkterna "för" och "emot" en integrerad världssynsundervisning och de argument som lärarna framställt inom respekterande fördelning.

Forskningsresultatets huvudkategorier är således en uppdelning av lärarna som är *för* en integrerad världssynsundervisning och *emot* den. Som underkategorier till båda huvudkategorierna fungerar *praktiska arrangemang*, *lärarens åsikt av respektive undervisningsmodell* (segregerad och integrerad), *integrerad världssynsundervisning som undervisningsämne* samt *formandet av den egna kulturella identiteten*.



Figur 1: Ståndpunkterna för och emot en integrerad världssynsundervisning.

## 5.2 Praktiska arrangemang

Av de praktiska arrangemangen i skolan tyder forskningens resultat på att eleverna påverkas av de pedagogiska-, utrymmes- och vardagsarrangemangen på grund av den rådande segregerade undervisningen.

### 5.2.1 Pedagogiska arrangemang

Av alla sex lärare som deltog i forskningen förklarar 5/6 att de erbjuder minoritetsundervisning i livsåskådning, katolsk tro och ortodox tro utöver den evangelisk-lutherska undervisningen som majoriteten av eleverna undervisas i. Av dessa fem framkommer det även att i varje skola skulle det finnas behov för undervisning i islam men en svenskspråkig lärare är svårt att hitta och därför undervisas de eleverna i livsåskådning. Detta är något som även Korkeakoski och Ubani (2018) redovisade för i sin forskning och något som påverkar jämställdheten som eftersträvas i skolorna. En lärare i denna forskning har kunskap gällande hur undervisningen är uppdelad enbart av en årskurs i deras skola på grund av att hon fungerar som resurslärare för tillfället i skolan. I den årskursen erbjuds undervisning i evangelisk-luthersk tro, livsåskådning och ortodox tro. Dock är den ortodoxa undervisningen insatt under en annan tidpunkt i jämförelse med livsåskådning och evangelisk-lutherska undervisningen, så den enstaka eleven som undervisas i ortodox tro sitter med under den religionsundervisningen som majoriteten tillhör och gör under tiden andra skolarbeten.

*"vi har en som får ortodox undervisning (...) men hon har varit i samma klassrum som mig då när jag undervisat religion och då har hon jobbat med exempelvis modersmål eller matematik så att hon får sitta med i klassrummet och ha egna uppgifter att hon har då haft sin egna undervisning (religion) på morgonen" (Emilia, 419-423)*

I frågan för hur detta upplägg fungerar för den enstaka eleven och gruppdynamiken menar Emilia att det inte varit några problem. Dessutom menar hon att eleven ibland kan intressera sig för ämnet som diskuteras i klassrummet. Dock säger Emilia nog att den eleven ibland kan bli bortglömd då hen inte är delaktig i undervisningen på samma sätt som de övriga eleverna.

*"Nämen hon är en elev som är väldigt självgående så det har inte varit något problem [paus] vid nåt tillfälle tyckte hon det var väldigt intressant det vi prata om, vi*

*sku färglägga en bild på Eva och Adam och hon ville jätte gärna färglägga den bilden så då var hon med och gjorde det och så, att visst jag har en ganska krävande grupp så ibland så kanske glömmer jag bort henne men hon har alltid material som hon på förhand har kollat med sin klasslärare så hon vet vad hon ska göra så det är ett välfungerande upplägg” (Emilia, 444-449)*

### 5.2.2 Utrymmes arrangemang

I frågan gällande hur de diverse praktiska arrangemangen går att ordna i form av utrymmen och schemaläggning med mera framkom det av tre lärare att de har brist på utrymmen för minoritetsundervisningen och att det ofta resulterar i att undervisningen hålls i något mindre rum.

*”Med utrymmen så är det lite svårare eftersom skolan är välanvänd, vi har inte många extra utrymmen [paus] så det är lite utmanande att hitta vettiga utrymmen alla år att det sku kunna vara bättre än vad vi har det att nu till exempel är den ortodoxa religionen i skolpsykologens rum att dom har det ganska trångt där i den gruppen” (Sarah, 150-153)*

Maria poängterar att denna fråga från minoritetsreligionslärares synvinkel kan ses mer problematiskt än vad det gör i de övriga lärarnas ögon. Detta på grund av att de är utomstående lärare som kommer till skolan enbart för just den undervisningen och är därför inte delaktiga på samma sätt i skolans gång.

*”dom kan just uppleva det där att ”aj var ska ni vara nå men gå in dit ti bibban” och så har dom int tillgång riktigt till något tekniska apparater att de kan nog uppleva det som ett litet problem” (Maria, 705-707)*

### 5.2.3 Schemalägningsarrangemang

Schemamässigt framkommer det inga desto större problem att få undervisningarna att gå ihop då samtliga lärare menar att religionsundervisningen alltid är på en och samma tidpunkt så att den tiden fungerar för minoritetsreligionslärares. Majoriteten av lärarna påpekar även att religionsundervisningen prickas in som första i schemat och därefter byggs de övriga ämnen upp kring det. Dock har denna fasta tidpunkt vissa negativa sidor också i form av att det inte går att vara flexibel med tiden i fall skolan skulle ha något annat program just den tiden, exempelvis någon teater eller annan aktivitet. Detta poängterar Clara och menar att endera faller lektionen då helt och hållet bort för den veckan eller så måste man tacka nej till olika besök vilket hon uttrycker att är tråkigt.

Vad gäller böcker och undervisningsmaterial lyfter ingen av de intervjuade lärarna fram några negativa funderingar med det men poängterar dock att de inte har desto större kunskap kring livsåskådning, den ortodoxa- eller katolska undervisningens material. Simon poängterar att enligt hans kännedom har man saknat undervisningsbok och annat undervisningsmaterial i livsåskådning. Dock fortsätter han med att poängtera att han inte undervisat i livsåskådning på några år och menar att situationen möjligtvis ser annorlunda ut i dagens läge. En intressant poäng som samtliga lärare framhäver är att de alla använder sig av den rätt så nya boken "Hjärtat" i undervisningen för evangelisk-luthersk tro och några poängterar även att den skulle kunna lämpa sig till en mer allmän åskådningsundervisning då den innehåller mycket inslag av etik och hur man är en god människa samt de olika världsreligionerna.

*"Nå vi har ju hjärtat boken och jag tycker att den sku funka, att man kan ju hoppa och välja och vraka men där tycker jag att det är mycket frågan om olika världsreligioner och såhär etiskt tänk och på det sättet en hel del och mycket diskussioner och mycket såhär förståelse och att tänka från olika aspekter att jag tycker nog att den sku passa, att visst finns det också kristna inslag där att det är ju självklart för det är ju en religionsbok på det sättet men att där kan man ju också som sagt hoppa och välja och vraka och så på olika sätt" (Clara, 388-393)*

*"Joo där finns ganska mycket och jag tycker just att dom här liksom böckerna och läroplanen på den här kristna undervisningen så dom går allt mera mot det här att man kan tillämpa dom liksom för alla" (Thomas, 655-656)*

#### **5.2.4 Vardagsarrangemang**

I frågan kring hur respektive skolor har som kutym att göra med de religiösa inslagen i skolvardagen som exempelvis morgonsamling eller julkyrka framhäver samtliga lärare att det är frivilligt att delta för de elever som tillhör livsåskådning eller någon minoritetsreligion. De understryker även att det blivit allt mer strikt under de senaste åren med att programmet som dessa elever har som inte då deltar i exempelvis morgonsamlingen ska vara mer innehållsrikt och i mån av möjlighet även tangera det ämne som pågår under morgonsamlingen. Det framkommer av lärarna att det inte mer godkänns att dessa elever enbart tecknar eller spelar under tiden, vilket enligt lärarna lite varit verkligheten tidigare.

*"Nå det har kommit ganska mycket nu igen krav också på det att dom ska ha något [paus] dom ska int bara liksom hålla på o färglägga bilder eller nånting sånt utan dom ska verkligen ha nån sorts undervisning då också som då också på något sätt tangerar det här ämnet då som dom andra håller på med" (Thomas, 632-635)*

*"vi har alla som har en annan religion eller livsåskådning så de har annat program och nuförtiden så e de så att de ska inte bara gå dit och vänta utan på riktigt alltså pedagogiskt program så där har vi faktiskt gjort ett lyft i vår skola när det där programmet ska vara ett bra program likvärdigt ett program som dom får som går till morgonsamlingen" (Simon, 39-42)*

## 5.3 Lärarnas åsikt om respektive undervisningsmodell

Allmänt sett anser fyra av sex lärare att en integrerad undervisningsmodell vore fördelaktig för eleverna. Av dessa två resterande lärarna är ena helt emot integrerade undervisningen medan den andra ser de positiva sidorna som kunde följa av undervisningen men anser ändå att undervisningen i respektive tro är en viktig del i skolan och borde därför inte slopas. Nedan öppnas de olika argumenten upp som lärarna framställer såväl för och emot undervisningen

### 5.3.1 Argument för segregerad undervisning

Två av lärarna, Sarah och Maria, framhäver att en segregerad undervisning är att föredra då den ger goda möjligheter för varje elev att utveckla sin egna religiösa grund och bekanta sig med den på ett djupare plan. Detta ser även Emilia som en positiv sak med den segregerade undervisningen, men menar ändå att en integrerad undervisning innehåller fler positiva sidor och är mer aktuell i dagens läge. Sarah poängterar att det kan vara en enormt positiv sak för elever som tillhör en minoritetsreligion att få undervisning enbart med elever som tillhör samma religion som de själv gör för att de då kan koppla ihop sig med dem på ett djupare plan. Speciellt då vardagen i samhället och skolan i stort sett är präglad av den evangelisk-lutherska religionskulturen. Maria understryker också att hon tycker det är viktigt att eleverna får undervisning om sin egna tro och blir "du" med den, speciellt ännu i lågstadiet då de är så unga.

*"nå jag tycker faktiskt att det är bra att man har dom skilt åtminstone i lågstadiet därför för att jag tycker det är viktigt att man känner till sin egen religion och blir du med den att "vad tror jag på" och jag tänker att sen först när du vet vad du själv tror och har förståelse för det så har du lättare att förstå andra människor och va de tror" (Maria, 719-722)*



### 5.3.2 Argument mot segregerad undervisning

Clara å andra sidan lyfter fram aspekten med att det undervisas skilt i de olika religionerna och hur det leder till att man skiljer på eleverna för undervisningen. Hon menar att det med den segregerade modellen åskådliggör en "vi och dom" uppdelning varje gång som en del av eleverna går ut från klassrummet på grund av de skilda åskådningsundervisningarna. Fortsättningsvis menar hon att det då synliggörs för eleverna att religion är ett ämne som inte kan diskuteras sinsemellan med någon som tillhör en annan religion än en själv.

*"det är det som jag tycker är det viktiga att vi lyssnar på varandra och för den här dialogen att det int sen blir vi och dom att det inte blir den här tydliga uppdelningen att en del alltid går bort när vi har religion och jag tycker inte om det utan jag tycker att det sku vara mer en gemenskap och inkluderande diskussion" (Clara, 317-320)*

En ytterligare aspekt som Clara kritiserar med den segregerade undervisningen är att det inte går att undervisa helhetsskapande och ämnesöverskridande i religion tillsammans med andra ämnen. Att arbeta helhetsskapande är något som den nya läroplanen framhäver som eftersträvansvärt och menar att det stöder elevernas förmåga att förstå hur olika ämnen och händelser är sammanbundna med varandra. (GLGU, 2014, s.31)

Thomas är rätt rak med sin åsikt om att en segregerad undervisning inte är att föredra då han även poängterar att någon djupare undervisning i tro inte borde ha sin plats längre i skolan.

*"jag tycker att det inte är bra jag tycker att alla sku kunna ha liksom samma och att det inte sku behöva vara nån åskådning på det sättet att man kunde liksom undervisa i alla religioner och (...) så att liksom berätta om alla religioner och berätta om alla religioners åskådning och så vidare men att int sen gå närmare in på det där på tro på det sättet." (Thomas, 607-610)*

Emilia tangerar ämnet på liknande sätt som Thomas och uttrycker sig med att den rådande undervisningen till och med känns kyrklig ibland eller som att man har en gudstjänst och menar att den delen av barnens fostran i stället borde tas hand om av föräldrarna eller församlingen. Emilia har även undervisat i Sverige och gör en jämförelse mellan de två länderna och religionsundervisningen i dem. Hon framhäver att utgångsläge för undervisningen i Sverige är mycket mer neutralt än vad den är i Finland.

*"Jag är van liksom vid att man talar väldigt allmänt när man undervisar religion att man liksom är mer allmänbildande och mer bred förstår du [paus] och när jag kom*

*till Finland så var det psalmer i lärarhandledningen och citat, nästan som att gå i kyrkan [paus] och det har jag förstått i diskussionen med kolleger att man tycker att, har man enbart religionsundervisning att det bli kanske mer hmm det blir liksom för mycket på oss lärare att det är vi som ska lära ut det här med religionen att det kanske mera hör till hemmet eller kyrkan och med det sagt så är det ändå jätte viktigt att eleverna får den här allmänbildningen att grunden till varför vårt samhälle ser ut som den gör" (Emilia, 462-468)*

Att mera ansvar kunde läggas på elevernas föräldrar eller på församlingen menar också Simon. Emilia nämner också att det känns gammaldags att undervisa i religion på det sättet som man gör idag. Utöver det menar hon att det ibland känns som att man inte berättar hela helheten för eleverna, utan enbart den religiösa delen och på det sättet saknas några pusselbitar från pusslet och den helhetsskapande delen blir borta.

*"för jag upplever när jag har undervisat religion nu att vi pratar till exempel om skapelsen och där i lärarhandledningen så fanns det olika versioner av skapelsen och jag tycker det var jätte svårt att inte nämna evolutionen och Big Bang [paus] det är väl klart att jag vill nämna det för annars får man ju inte en hel bild det är ju som att man saknar en bit så därför känns det ju liksom naturligt med en sammanslagning där man sku då förstå alla pusselbitar för annars får ju eleverna tomt i den kunskapsbasen om man lägger bort pusselbiten". (Emilia, 502-507)*

Simon betonar att den integrerade undervisningen i skolan bygger långt på att förmedla religion ur ett historiskt perspektiv och att det är viktigt att eleverna lär känna den, men att det samtidigt kräver oerhört mycket resurser av skolan att ordna undervisning i olika religioner och skulle därför kunna gynnas av en integrerad undervisning.

### **5.3.3 Argument för integrerad undervisning**

Som tidigare nämnt anser majoriteten, fyra av sex lärare, att en integrerad undervisning vore fördelaktig i skolan. Största delen av lärarnas kommentarer som talar för en integrerad undervisning handlar om möjligheten att bilda en bredare diskussion och därmed en ökad förståelse bland elever från alla olika åskådningar. Utöver det grundar sig kommentarerna långt på att undervisningen för tillfället känns något gammaldags och att dagens samhälle istället skulle kräva en integrerad undervisning i skolan för att en gemenskap skulle kunna formas även i samhället som en följd av det. Även Maria, som i grunden vill behålla den segregerade modellen då hon tycker att skolan bör värdesätta undervisning i tro, menar att en integrerad undervisning säkert skulle öka på förståelsen mellan eleverna.

*"Nå de sku ju va att bilda en förståelse och ett diskussionsklimat och förståelse för hur olika vi kan tro och olika vi kan tänka och att det inte är bara i de olika religioner*

*vi tänker olika utan det är ju som på individnivå som vi tänker olika att det [paus] jag tycker att det sku vara utgångspunkten att förstå varandras tro" (Clara, 336-339)*

*"att man då har ett bredare perspektiv och förståelse för flera kulturer och jag tror att Finland sku må bra också av att ta in det också här" (Emilia, 476-478)*

Utöver förståelsen framhäver Clara också att en integrerad undervisning skulle skapa grunden och ramarna för ett integrerat samhälle.

*"jag ser nog mera att det är en nytta och en vinst för eleven för det kommer (...) om vi tittar på hur di här barnen ska vara i sitt yrkesliv och vad som kommer vara viktigt i framtiden så är det ju just att förstå att kunna föra dialog och kunna förstå varandra i religionsolikheter i olika frågor och att kunna föra en dialog där förståelsen är som huvudpunkten och inte att påverka och det tycker jag att med en integrerad religionsundervisning så skapar vi ju som ramarna för ett sånt samhälle där vi inkluderar och där vi diskuterar tillsammans om di här frågorna att jag tycker kanske att om vi ser vad samhället behöver idag så är det verkligen det som vi behöver och det är ju det som skolan behöver komma in med och kanske vi hänger lite efter i det här" (Clara, 367-374)*

Emilia betonar att en integrerad undervisning skulle ge samma grund för alla elever i skolan vilket hon tycker är viktigt för jämställdheten. Simon poängterar vikten med elevernas intresse gentemot andra religioner och förklarar att han tror att eleverna skulle tycka om att få höra mera om kompisens religion.

*"då sku de vara ganska allmänbildande för alla att få kännedom om olika religioner och de har jag märkt att eleverna är väldigt intresserade av det och det sku vidga deras vyer och kanske den där kulturella mångfalden så sku den kanske liksom öka förståelse för andra kulturer och sånhänt" (Simon, 66-68)*

Elevernas intresse gentemot andra religioner och deras festligheter har också kommit fram då Simon, Thomas och Emilia berättat att de använder sig av en så kallad "mångkulturell festkalender" i deras respektive skolor för att fira även högtiderna i minoritetsreligionerna. Intresset bland eleverna för dessa evenemang har varit stort enligt lärarna och Thomas menar även att han inte hört en enda person i skolan säga att organisationen av detta inte skulle vara bra. Thomas understryker även att han tycker det ändå vore viktigt att de lutherska traditionerna som finns i skolan, exempelvis julfirande, stannar kvar även om en integrerad undervisning skulle verkställas i skolor då han grundar dem i den kulturella historien och traditionen för Finland mer än i någon religiös kontext.

Som tidigare nämnt menar Simon att undervisning i religionshistoria är viktigt för eleverna men han anser dock att han tror att religionshistoria delen kan fortfarande undervisas oavsett om alla undervisas tillsammans, då den just håller sin historiska grund och

förklarar mera hur religionen formats och utvecklats. Emilia poängterar också att det finns massor med religionshistoria som är viktigt, som till exempel varför firar man jul, men i stil med Simon ser hon inga hinder för varför man inte kunde diskutera detta i ett integrerat klassrum där man då också samtidigt skulle diskutera andra religioners traditioner.

Samtliga intervjuade lärare understryker att livsåskådningens innehåll med dess etik och diskussioner kring hur man är en god människa är viktiga och skulle därför ses som en positiv sak att den undervisningen skulle ges åt alla elever i skolan.

#### **5.3.4 Argument mot integrerad undervisning**

Maria framhäver att hon i dagens läge nog också undervisar om olika religioner även i den evangelisk lutherska undervisningen och menar att det då inte skulle vara alldeles omöjligt att ändra undervisningen då eleverna skulle få undervisning om sin egna religion och dess historia. Men hon poängterar återigen att eleverna först måste förstå sig på sin egna religion bli du med vad de tror på. Hon anser också att det kan till och med bli förvirrande för elever i den unga åldern att höra om flera olika religioner och menar att det blir svårt att skilja de olika religionerna från varandra. Som en risk ser Maria att eleverna möjligtvis då glömmer bort vad den egna religionen är och innehåller.

Den huvudsakliga aspekten som Sarah håller emot en integrerad undervisning är faktumet att den egna religionens kulturhistoria är såpass viktig och hon anser att en allt för stor del av det borde lämnas bort i en integrerad undervisning.

I frågan kring huruvida det finns risk för att en elev skulle känna sig utanför i en integrerad undervisning menar 2/6, samma två lärare som är emot en integrerad undervisning, att det helt klart finns en risk. De grundar detta i att en elev möjligtvis inte skulle våga uttala sig framför alla. Sarah vidareutvecklar detta med att hon anser att det även finns en risk med att en minoritetselev skulle bli experten inom sin egna religion och att läraren skulle förlita sig på att hen innehar kunskapen om den religionen. De resterande fyra lärare menar att de nog är medvetna om riskerna men anser att det beror i stort sett på lärarens sätt att undervisa integrerat samt hurdant innehåll man har i undervisningen.

*"nå int egentligen tror jag, det beror nog ganska mycket på förstås hur man ska lägga upp den här undervisningen och sånt men liksom om alla ska ha rätt till sin åsikt och sin religion eller icke religion så det där så tror jag inte att det finns, att det*

*beror på hur man lägger upp det och på atmosfären och allt sånhänt” (Thomas, 644-647)*

## **5.4 Integrerad världssynsundervisning som undervisningsämne**

Forskningsresultaten visar att samtliga lärare har en liknande uppfattning om hur den integrerade världssynsundervisningen ämnesmässigt skulle se ut. Detta och även lära-rens roll i den integrerade undervisningens argument presenteras nedan.

### **5.4.1 Ämnesmässig utgångspunkt i världssynsundervisning**

Den integrerade världssynsundervisningen skulle enligt majoriteten utgå ifrån livsåskådning som huvudämne där diverse världsreligioner skulle genomgå från ett neutralt perspektiv. I frågan om hur detta ämne skulle ämnesmässigt se ut och vad den skulle innehålla svarar Sarah kort och koncist att det enda möjliga vore att ha livsåskådning som utgångspunkt. Emilia uttrycker sig med att livsåskådning skulle fungera som paraplyämnet för hela undervisningen. Till dessa kommentarer kan även Simon, Thomas och Maria kombineras då de har samma ståndpunkt i frågan. Clara vill dock poängtera vikten med att uppehålla ett neutralt tillvägagångssätt men menar att det inte ska sättas någon stämpel att vilket ämne man ska utgå ifrån.

*”jag tycker att man inte kan säga att man kan utgå ifrån livsåskådning eller någon religion utan jag tycker man måste utgå från en universal, att vi har alla rätt att bilda vår egen tro och utgå från den där individen istället och hens tankar istället för att göra det till en sånhän gruppering.” (Clara, 348-350)*

Simon poängterar här även att i en integrerad världssynsundervisning så skulle en hel del av den religiösa delen falla bort från själva religionerna men att det kunde då församlingen ta hand om för de barn vars familjer vill ha det. Maria å andra sidan är något skeptisk gentemot detta och menar att faktumet att ansvaret skulle hamna på familjernas axlar kunde leda till att barnen inte skulle få en djupare religionsundervisning utanför skolan heller.

#### 5.4.2 Lärarens roll i världssynsundervisningen

Att läraren har en viktig roll för att en integrerad undervisning kan fungera framhäver Simon, Thomas och Sarah. Thomas poängterar vikten med hur läraren gör upplägget för själva undervisningen medan Simon och Sarah menar att vissa modifieringar borde göras i själva lärarutbildningen för att alla lärare skulle få en bredare kunskap i att undervisa om minoritetsreligioner. Samtliga intervjuade lärare understryker också lärarens roll som viktig i samband med att alla elever ska känna sig trygga och välkomna i klassen och att ingens åsikter eller ståndpunkter värdesätts mindre på grund av religionstillhörighet eller avsaknaden av den. Sarah uttrycker sig något skeptiskt med att för tillfället skulle hon till och med behöva en utförlig manual för att överhuvudtaget kunna undervisa om någon minoritetsreligion. Maria å andra sidan, som i likhet med Sarah föredrar en segregerad undervisning, poängterar att visst borde man sätta sig djupare i minoritetsreligionernas innehåll för att kunna undervisa integrerat men hon menar också att det är flera lärare som nuförtiden undervisar i den evangelisk lutherska religionen som också måste läsa sig in på det ämnet.

*"Nå nog sku man ju måsta läsa sig på ämnet mera o så men de tror jag nog att många måst repetera en hel del med sin egen religion också att int e de säkert ett helt lätt ämne att de har ja förstått här under åren att alla int tycker de o där just att fast de int ska vara läromedlen som styr så nog e de ju de som ganska många gånger e läget för religionsundervisningen" (Maria, 749-752)*

Sarah fortsätter också med att framhäva att läraren har en viktig roll när det kommer till att göra undervisning jämlik och inte använda sig av kunskapen som en elev som tillhör en minoritetsreligion möjligtvis har, och därmed göra den eleven till experten inom sin egna religion. Hon poängterar dock att det även här finns olikheter mellan eleverna och att det kan finnas elever som tillhör en minoritetsreligion som gärna berättar mera om sin religion medan en annan inte alls vill det.

Clara lyfter dock fram en idé om att inte utesluta minoritetsreligionslärarna helt och hållet även om man slopar den segregerade undervisningen. Hon menar att man i stället kunde ha ett så kallat ambulerande system där de ibland kunde komma till skolan för att hålla undervisningen i någon minoritetsreligion där de då självfallet skulle ha mer kunskap om ämnet en själva klassläraren. Hon menar också att detta inte bara skulle gynna eleverna som tillhör just den religionen utan de facto skulle gynna alla elever då de skulle få en grundligare förståelse för den religionen.

## 5.5 Formandet av den egna kulturella identiteten

När det kommer till formandet av den egna identiteten och här speciellt den kulturella identiteten i respektive undervisningsmodell delar lärarna på åsikterna i rätt så liknande ton som de gjort i de övriga delarna likaså. Det vill säga anser Thomas, Clara, Simon och Emilia att en integrerad undervisning skulle stöda elevernas identitetsutveckling medan Sarah och Maria anser att den inte skulle göra det. Nedan framställs argumenten för de som inte anser att undervisningen stöder en identitetsutveckling, de som anser att undervisningen stöder en identitetsutveckling samt föräldrarnas religion. Forskaren är medveten om att den tredje underkategorin, föräldrarnas religion, inte är alldeles i stil med de två andra, men att baka in den delen i de två andra kategorierna fungerade inte heller.

### 5.5.1 Stöder inte identitetsutvecklingen

Bägge två, Sarah och Maria, anser att en integrerad världssynsundervisning inte skulle stöda utvecklingen av den kulturella identiteten. Maria menar att elever i lågklassen kan ha svårt att komma ihåg vilka delar nu tillhörde den egna religionen och vilka någon annan och därför skulle det bli svårt att utveckla den egna kulturella identiteten.

*"Jag tänker att det kunde vara lite mer förvirrande för dom att sen blandar dom ihop och mitt i allt så undrar dom varför dom inte firar judiska traditioner att där tycker jag att dom är så små ännu att dom vet int att vad är just min religion." (Maria, 740-742)*

Sarah igen poängterar att det speciellt för minoritets eleverna kan vara väldigt viktigt att få ha sin egna undervisning enbart med elever som tillhör samma religion för att de ska kunna känna sin kulturella identitet i samband med andra människor då de lever i ett samhälle som har en annan religiös kultur. Hon anser också att i en integrerad undervisning skulle man hamna lämna bort så mycket väsentligt om religionen för att den skulle lämpa sig för alla att det inte skulle ha samma djup för eleverna som om de skulle få undervisning skilt.

### 5.5.2 Stöder identitetsutvecklingen

Thomas framhäver att så länge som de kulturella traditionerna i den finska skolan, så som jul- och påskfirandet, hålls kvar så menar han att den integrerade skulle stöda identiteten mera. För att detta ska fungera framhäver han då återigen att man skulle införa den multikulturella festkalendern i skolan för att kunna fira de olika religioners högtider och på det sättet få ta del av olika kulturers traditioner. Clara har något liknande synsätt som Thomas då hon understryker kulturhistoriens vikt för eleverna och att den hålls kvar i skolan såväl i undervisningen som i skolvardagen. Men samtidigt menar hon att skolan skulle kunna inneha ett mer neutralt förhållningssätt gentemot ämnet och då även diskutera olika världsreligioners traditioner samtidigt, hänvisandes då till en integrerad världssynsundervisning.

Simon betonar det faktumet att i en evangelisk-luthersk religionsundervisning kan det även finnas elever som de facto inte alls tror på gud eller kommer ifrån religiösa familjer utan där det mera bara hört till att man tillhör kyrkan.

*"det finns ju evangelisk lutherska familjer som int överhuvudtaget tänker på gud och kyrkan o sånt o sen såna som är väldigt religiösa så att hela skalan finns."* (Simon, 109-110)

I samband med detta framhäver Simon återigen aspekten med att den religiösa trosdelen kunde tas hand om av hemmen själv eller den egna församlingen ifall familjen värdesätter tron på ett djupare plan. Han menar att då kunde skolan fokusera på diverse religioner på ett bredare plan och på det sättet bidra till den kulturella identiteten och sedan skulle det vara upp till varje familj själv om de önskar en grundligare religiös uppväxt för sina barn.

Emilia framhäver att man nu redan går igenom olika religioner i de diverse religionsundervisningar och anser därför att när det då även skulle göras i den integrerade undervisningen så skulle den fortfarande stöda var och ens egna kulturella identitetsutveckling. Hon påpekar även det samma som Simon tangerade ovan att den integrerade undervisningen de facto skulle ge eleverna en bredare kunskapsbas om de olika religionerna och livsåskådning och skulle därför gynna dem mera.

*"Den integrerade formen sku ju då stöda helt klart mera utvecklingen av identiteten (...) det känns lite gammaldags så jag tror att det sku vara mer utvecklande att man*



*får välja bland ett smörgåsbord än att man blir inplacerad att 'nu ska du tillhöra det här' för eleverna är ju intresserade att veta vad dom andra gör.” (Emilia, 532-539)*

### 5.5.3 Föräldrarnas religion

I frågan kring lärarnas åsikt om det faktum att eleverna automatiskt går i den religion som deras föräldrar tillhör ges kommentarer om att föräldrarna ju nog ska kunna bestämma om saker för deras barn i lågklassåldern. Dock anser majoriteten, återigen de som stöder en integrerad undervisningen att den ju nog skulle möjliggöra för eleverna att få bekanta sig mer med alla olika religioner och livsåskådning och på det sättet kunna själv få bestämma.

*”så är det ju lite grann att barnen fostras ju in i den kulturen som dom föds in i men visst där tycker jag också att skolan har en hel del att ge på det sättet att man för den där dialogen och öppnas upp ögonen att det finns stora religioner i världen och bildar en förståelse för dom redan i ung ålder” (Clara, 377-380)*

*”Den integrerade formen sku ju då stöda helt klart mera utvecklingen av identiteten man skulle ju jag menar man blir väl lite intvingad i vad föräldrarna tillhör men föräldrarna får visst också göra ett val vad jag har förstått att dom kan välja vilken undervisning eleven ska gå” (Emilia, 532-534)*

Thomas kommenterar faktumet att eleverna automatiskt sätts i den religionen som deras föräldrar tillhör på liknande sätt men tillägger elevernas rätt att utöva sin egna religion men att det inte hör hemma i skolan.

*”Nå joo jag tycker ju de en bra grej men att det där sen tycker jag nog också att alla ska ändå ha rätt att utöva sin egen religion men att det tycker jag nog att man kan göra liksom att det inte hör till skolan på det sättet” (Thomas, 639-641)*

Maria kommenterar kort och koncist att föräldrarna ska få bestämma om elevernas religionstillhörighet och vilken undervisning de ska gå i. Hon uttrycker sig även ur ett moderskapsperspektiv med att påpeka att det inte är något som ska diskuteras även fast barnet inte skulle tycka om den egna religionsundervisningen. Istället hänvisar hon till att religion är något som hört till familjen länge och ska fortsätta göra det.

*”Nå jag tycker jag som mamma också så förstår jag det nog helt bra att ja tycker att vissa saker får föräldrarna helt enkelt fatta beslut åt barnen och de ju såna saker som man som förälder själv tycker att e viktiga för en själv så vill man ju föra vidare*

*till barnen och barnen kanske säger att 'nä jag vill int' men då får man bara prata om det o säga att 'jaa men det här e bäst för dig'." (Maria, 763-766)*

Sarah anser heller inte att faktumet att barnen sätts i föräldrarnas religion är en dålig sak. Hon grundar det i att en lågklasselev inte skulle kunna se särdragen i de olika religionerna och ha kapaciteten att tänka kritiskt vilken av religionerna som tilltalar och lämpar hen bäst.

*"Nå på ett sätt stämmer det ju men jag har svårt att se att en elev som är sju eller tio eller elva år ändå sku kunna riktigt ta till sig dom olika särdragen och tänka att 'nä men det här passar mig och såhär tänker jag' också att nu är det ju kanske som tonåring och ung vuxen som man tänker mer på såna här existentiella frågor än som barn" (Sarah, 257-260)*

## 5.6 Sammanfattning av resultaten

Resultaten tyder på att det finns olikheter bland lågstadielärares förhållningssätt till en reformerad form av religions- och livsåskådningsundervisningen. Dessa olikheter grundar sig först och främst i hur man ser på religionens roll i den nutida skolan samt hur man gestaltar dess innehåll och budskap som ett religiöst ämne i skolan. Därefter kommer tankar om hur enskilda elever, speciellt de som tillhör en minoritetsreligion skulle ta sig an platsen i en större helhet, samtidigt som andra lärare grubblar över en "vi och dom" bildning som kommit att ske på grund av den segregerade undervisningen.

Samtliga lärare framhäver att livsåskådning skulle fungera som utgångspunkten för en integrerad undervisning där man då även skulle diskutera de olika världsreligionerna från ett utifrån perspektiv. Kommentarer ges om att en hel del av den evangelisk lutherska religionsundervisningen borde lämnas bort samtidigt som andra lärare understryker att skolan idag inte ska utöva religion eller tro och hänvisar därmed till att det inte torde ändra på saken desto mer.

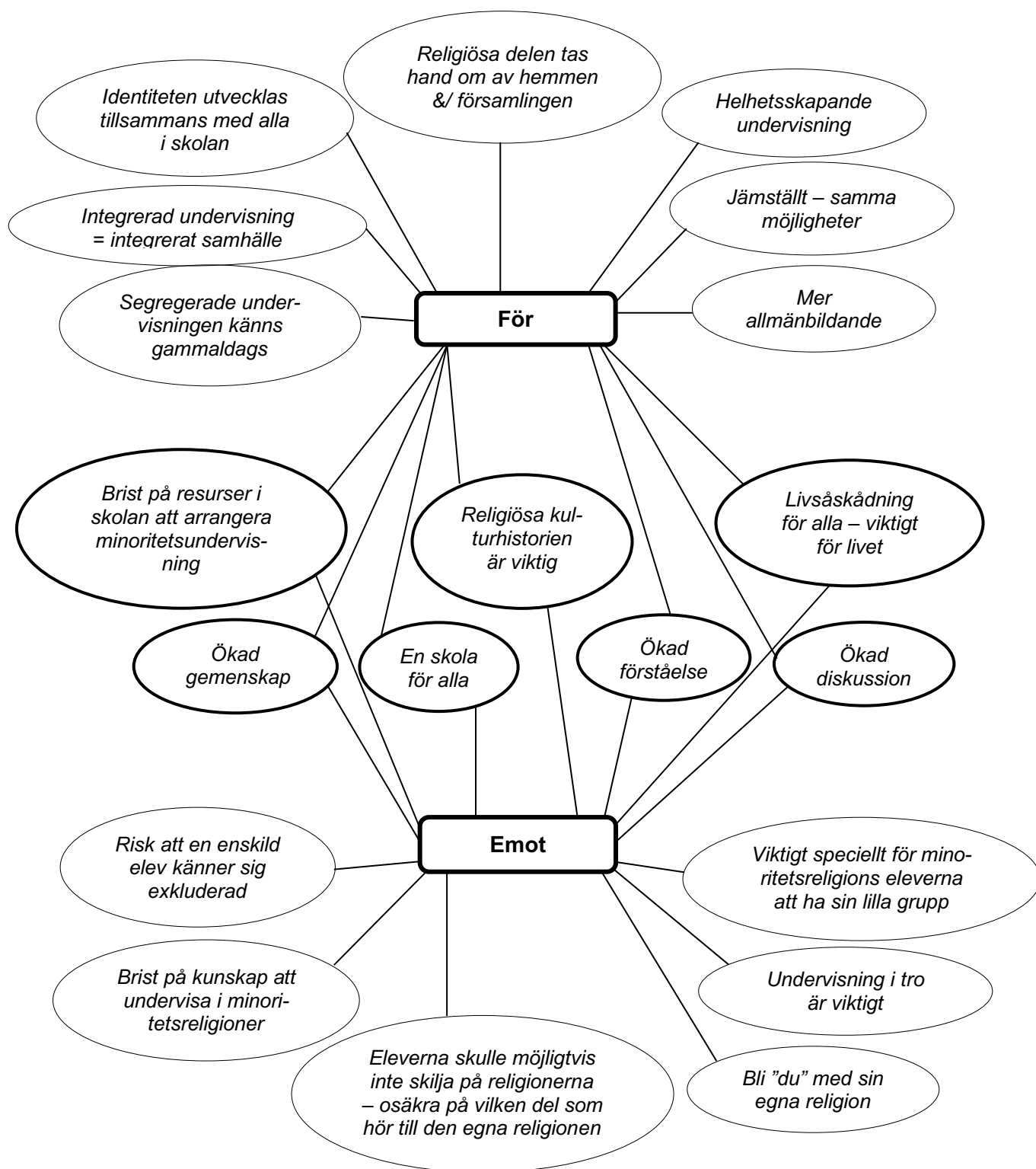
I denna forskning har man kommit fram till att den nutida segregerade undervisningen får sitt stöd av två av de sex lärare som medverkat i intervjuerna. Dessa två lärare menar att utvecklingen av den kulturella identiteten sker bättre i den nuvarande segregerade modellen. De grundar det bland annat i att nämna att eleverna måste veta vad de tror

på och bli du med sin egna religion. Utöver det understryks igen minoritetsreligions elevernas ställning i den lutherska skolvardagen där de anses gynnas av en egen religionsundervisning. Oro uttrycks även kring faktumet att en lågklasselev skulle kunna bli råddig av alla olika religioner och glömma bort vilka delar handlade om den egna religionen. De resterande fyra lärarna uttrycker sig bland annat med att en integrerad undervisning skulle möjliggöra ett mer allmänbildande fokus där ingen elev skulle sättas in i en specifik grupp och där identiteten skulle utvecklas i samband med elever från andra kulturer. Lärarna påpekar nämligen elevernas stora intresse gentemot vad en annan elev tror på. De menar även att den egna religionens kulturhistoria också skulle fås i en integrerad undervisning. Till detta hör även lärarnas aspekt om att behålla de traditioner som hör till den finska kulturen som exempelvis julfirande i skolan och istället införa en mångkulturell festkalender som redan några av skolorna använder sig av. Med hjälp av den kunde man fira de olika religionernas traditioner, vilket lärarna anser att inte enbart skulle gynna minoritetsreligions eleverna utan även de som tillhör majoritetsreligionen.

Två av lärarna, de som är emot en integrerad undervisning, anser att undervisning i tro är viktigt och att eleverna då blir du med sin egna tro. Utöver det poängteras det att för eleverna som tillhör en minoritetsreligion kan det vara ytterst viktigt att ha en stund i skolan där hen får vara med elever som tillhör samma religiösa kultur som hen, speciellt då de bor i ett samhälle som är präglad av en annan religiös kultur. Bland de resterande fyra lärarna, som gärna skulle se en reformering av undervisningen, framhävs kommentarer som att den nutida modellen känns gammaldags med dess religiösa aspekt och att den delen i stället kunde tas hand om av hemmen eller församlingen. Utöver det framhävs kommentarer om att den bidrar med att ett "vi och dom" bildas i skolan varje gång det bli religionsundervisning och en del av eleverna i klassen går ut. Med en integrerad undervisning anser dessa lärare bland annat att en ökad förståelse, diskussion och gemenskap kunde formas mellan alla elever. Denna undervisning ser de också som mer allmänbildande för alla och menar att vårt samhälle skulle gynnas av den då den skulle skapa ramar för ett integrerat samhälle. De två lärarna som i sin grund är emot en reformering menar även de att en integrerad undervisning säkert kunde öka på förståelsen, men de anser ändå att undervisning skilt är viktigare för att den egna religiösa kulturhistorien ska vara delaktig.

I resultatet är det synligt att vissa av argumenten överlappar båda huvudkategorierna, det vill säga de som är för en integrerad världssynsundervisning och emot den framhäver alla de argument. Figur 2 tyder på att *brist på resurser i skolan att arrangera minoritetsundervisning* är ett dilemma som samtliga lärare framhäver, även de två som de facto är

emot en integrerad undervisning. Samtliga lärare har även en tanke om att en integrerad undervisning skulle öka på *gemenskapen, diskussionen och förståelsen och bilda "en skola för alla"* men argumenten skiljer sig mellan dem som är för och emot undervisningen på basen av hur de värdesätter dessa tre aspekter i en jämförelse med övriga aspekter. Oberoende ställningstagande för eller emot undervisningen hävdar samtliga lärare att *livsåskådning skulle fungera som utgångsämne* för den integrerade världssynsundervisningen. Alla lärare poängterar också vikten med den *egna religionens kulturhistoria* men återigen fördelas åsikterna på basen av hur den anses kunna framföras även i en integrerad undervisning.



Figur 2: Överblick av de argumenten som överlappar både för och emot kategorierna.

På basen av dessa överlappande argument vore det intressant att se mera forskning över brist på resurser i skolan att arrangera minoritetsundervisning för att få en tydligare bild över hur lärarna de facto värdesätter en jämlikhet i undervisningssituationen samt möjligheten att få undervisning i den egna religionen. Ett ytterligare argument som skulle kräva mera forskning i är faktumet att samtliga lärare anser att undervisning om den egna religionens kulturhistoria är viktig men hur den ändå fördelas mellan att vissa anser att den delen kunde undervisas i en integrerad och vissa inte. En intressant forskningsaspekt skulle därför vara att undersöka huruvida fördelningen grundar sig på om läraren själv gestaltar undervisning i religionshistoria som något religiöst eller mer historiskt och som religionens uppkomst.

## 6 Tillförlitlighet

Enligt Bryman (2008) kan tillförlitligheten delas in i fyra underkategorier; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera. För att möta trovärdigheten bör man följa de regler som finns för att genomföra studien samt att studiens målgrupp kan konfirmera att innehållet stämmer. Hur överförbarheten fungerar menar Bryman (2008) att ska kunna bestämmas av läsaren med den kunskap hen fått efter att hen läst studien, då kvalitativa studier tenderar att gå mer in på djupet med ett visst tema, än att studera bredden som ofta kan göras i kvantitativa forskningar. För att granska pålitligheten med studien har Bryman (2008) som åsikt att skribenten ska läsa texten objektivt från ett utifrån perspektiv utan någon form av förhandskunskap för att se att samtliga beskrivningar ingår i studien. Dock kan det vara problematiskt att läsa texten utan någon form av förhandskunskap, då man i själva verket är påläst om ämnet med tanke på att man spenderat en stor del av sin tid på att söka information gällande ämnet. Dessutom är denna avhandlings ämne sådant som delar starka åsikter, såväl för forskarens del som skribent, vilket gjort att forskaren hamnat separera de egna förhandstankar från det verkliga undersökande av ämnet samt skrivarbetet. Fokus har varit att granska ämnet på ett mångsidigt sätt där olika synpunkter tagits i beaktan. Utöver detta har flertal källor används för att påvisa att innehållet bär grund. Detta beskriver även Bryman (2008) då han menar att man med att ha möjlighet att styrka och konfirmera innehållet ska kunna påvisa att man hållit sig genuin i forskningen och inte låtit förhandsuppfattningar forma studien.

Avhandlingens huvudsakliga datainsamlingsmetod, personliga intervjuer, har en stor fördel i form av att de möjliggör en bred och personlig beskrivning av ämnet i fråga. I dem får även den intervjuade personen förklara varför hen har den ståndpunkten som hen har i motsats till en kvantitativ forskning där svarsalternativen är mer strukturerade och kortfattade. Dock finns det även några utmaningar med dessa personliga intervjuer. Dels är det tänkbart att lärarna vill framstå på ett positivt sätt i ljuset av deras förhållningssätt till deras yrke och kan därför tänkas formulera sina åsikter på ett mer neutralt sätt än vad de egentligen anser. Speciellt i detta fall då de finlandssvenska lärarna inte är en så stor grupp i landet och bland dem kan det därför tänkas bli en känsla av att alla känner alla inom lärarvärlden. Dessutom är det möjligt att de intervjuade säger det som de tänker att forskaren vill höra. (Kvale & Brinkmann, 2014.) Avhandlingens tema är ett ämne som delar åsikter och kan även inneha väldigt starka ståndpunkter hos lärare. För att lärarna ska känna att de kan uttrycka just sin egna åsikt har forskaren strävat efter ett neutralt

mötande i intervjusituationen samt poängterat att de intervjuades identitet inte framkommer i själva undersökningen utan förblir hemlig.

En ytterligare aspekt som påverkar tillförlitligheten med personliga intervjuer är att förhållandet mellan forskare och intervjuande personen inte är alldeles jämställt. Forskaren kan här tänkas ha makten över intervjumaterialet då hen är den som sedan analyserar materialet från intervjuerna. Därför kan det återigen tänkas att den intervjuade undanhåller information av forskaren för att skydda sig själv. (Kvale & Brinkmann, 2014)

Det går att diskutera kring huruvida intervjuerna skulle ha fått ett större djup ifall de skulle ha kunna genomföras på det traditionella sättet, där forskaren och den som blir intervjuad fysiskt skulle befinna sig i samma rum. Då intervjuerna nu gjordes online där flera av lärarna även gjorde intervjun hemifrån med andra familjemedlemmar i huset kan det tänkas att deras koncentration och insats inte var alldeles den samma som om intervjuerna skulle ha genomförts i deras arbetsmiljö. Här kan det även tilläggas att forskaren tidvis kunde uppleva att några av deltagarna hade tidsbrist och därmed påskyndade intervjun.

Forskaren i undersökningen är medveten om att samplet är något litet, med dess sex lärare som intervjuats. För att man som forskare skall kunna stärka sina resultat skulle man behöva ett större sampel för att kunna bevisa resultatet med en större säkerhet. Trots det lilla samplet lyckas forskaren ändå med att framhäva lärares åsikter om de olika aspekterna och resultatet har ett rätt så brett innehåll, vilket i sin tur besvarar forskningsfrågorna. Dessutom lyckas undersökningen med att redogöra för de befintliga för- och nackdelarna med respektive undervisningsmodell samt framhäva att majoriteten av lärarna i undersökningen är för en integrerad världssynsundervisning.

Skribenten är medveten om att den egna åsikten gällande religions- och livsåskådningsundervisning kan komma att inverka vid intervjusituationerna samt vid tolkandet och analyserandet av resultaten. På grund av detta har ett objektiva förhållningssätt eftersträvat genom hela undersökningen. Trots detta är det möjligt att personliga åsikter är noterbara i hur avhandlingen porträtterar ämnesområdet, vilket bör beaktas av läsaren.



## 7 Diskussion

Syfte med undersökningen var att forska kring lågstadielärares åsikter om en reformerad form av religions- och livsåskådningsundervisning samt vilka följder den kunde ses ha för eleverna med tanke på deras identitetsutveckling och samhörighetskänsla i skolan. Utöver detta undersöktes även vad detta ämne i praktiken skulle innehålla. Undersökningens resultat tyder på att det finns olikheter bland lågstadielärares åsikter om en reformerad form av religions- och livsåskådningsundervisning men att majoriteten ändå anser att det skulle gynna såväl eleverna som samhället.

### 7.1 Den integrerade världssynsundervisningen

I likhet med Ubani (2018) samt Korkeakoski & Ubani (2018) som menar att en integrerad undervisning skulle minska på den "vi och dom" fördelningen som formats i skolor och istället bilda en gemenskap bland såväl eleverna i skolan som människorna i samhället framkommer även i undersökningens resultat. Utöver gemenskapen är det tänkt att en bättre förståelse samt en ökad diskussion skulle bildas mellan elever med olika religionstillhörigheter vilket även Ubani & Tirri (2014) påpekar då de menar att skolvardagen på det här sättet skulle förbättras för samtliga elever. Det bör heller inte glömmas att skolan ska idag stå för "En skola för alla" efter stadgande av Salamancadeklarationen år 1993. Detta betyder att alla, oberoende av olikheter i form av religion, kön, ålder, etnicitet eller behov av speciellt stöd, ska ha rätt till en gemensam undervisning tillsammans med samtliga andra elever. (Unesco, 2006.) Det går att ifrågasätta huruvida den nuvarande segregerade modellen av religions- och livsåskådningsundervisningen arbetar för att uppfylla dessa krav. Utöver det bör det poängteras att undervisningens resultat visar att eleverna som borde få undervisning i islam inte får det i de skolor som har medverkat i undervisningen då det är brist på svenskspråkiga lärare i islam och möter därmed en orättvisa vad gäller jämställdhet i mån av möjlighet för undervisning på basen av deras religion. Här skulle en integrerad undervisning ge lika möjligheter för alla elever.

Den integrerade världssynsundervisningen får även sitt understöd då den nuvarande modellen enligt några av lärarna anses gammaldags, även kommenterad som gudstjänstaktig, med dess religiösa del. Då dessa lärare menar att den religiösa delen

skulle istället tas hand om av hemmen eller församlingen om familjerna så vill uttrycker igen andra lärare sin oro över att det i själva verket inte alls skulle i verkligheten vara så att föräldrarna skulle ordna det. Här kan dock konstateras att den kulturhistoria som eleverna skulle få om sin religion från den integrerade världssynsundervisning ger möjligheten för eleverna att veta varifrån religionen härstammar ifrån och varför vår kultur ser ut som den gör idag, men att det är den religiösa delen som skulle utebli. För de familjer som sedan värdesätter religion på ett djupare plan och anser att det är viktigt så är det tänkbart att de på egen hand skulle försäkra sig om att deras barn skulle få en religiös uppväxt även utanför skolan. Till detta hör även ihop några av lärarnas kommentarer om att det i den evangelisk lutherska undervisningen idag finns allt fler elever som inte alls är troende även om de tillhör kyrkan och således får undervisning i den tron i skolan. Detta i sin tur är något motstridande med övriga lärares kommentarer om att eleverna först måste bli du med sin religion och veta vad de tror på. Det kan tänkas att det mera hör till en tradition i den finska kulturen att man blir döpt och tillhör kyrkan och därmed får undervisning i religion är ett rent av religiöst val. Det går att argumentera för huruvida man med en integrerad världssynsundervisning istället skulle ge en allmänbildande grund om diverse religioner samt livsåskådning för alla elever där sedan de familjer som vill att deras barn ska ha en religiös grund i livet ger barnen det utanför skolan.

För att den integrerade världssynsundervisningen ska fungera tyder forskningsresultaten på att lärare för tillfället skulle behöva en manual för att kunna undervisa i de övriga religionerna och menar att det borde ske en förändring i lärarutbildningen för att undervisningen skulle fungera. Dock går det här att ifrågasätta hur detta kan vara situationen då man ju nog i den nuvarande segregerade undervisningen även ska kunna undervisa om de övriga religionerna också. Dessutom kan lärares kommentarer om att de inte tror att alla lärare som tillhör kyrkan och undervisar i den evangelisk lutherska religionen heller klarar av att undervisa utan att de behöver sätta sig in i ämnet på ett grundligare sätt, hållas som ett argument för att alla lärare har olika baskunskaper i olika ämnen och kräver en större insats för att kunna undervisa i vissa av ämnen. Dessutom bör man inte glömma att den integrerade världssynsundervisningen strävar efter ett allt mer allmänbildande undervisningssätt där livsåskådning fungerar som huvudämnet och så bearbetar man igenom de olika religionerna från ett utifrån perspektiv.

Några av lärarna uttrycker även oro i form av att en elev som tillhör en minoritetsreligion skulle de facto känna sig mer exkluderad i en integrerad undervisning på grund av sin annorlunda religionstillhörighet. Detta framhäver även Ubani (2018) då han

problematiserat huruvida en diskussion kunde föras på ett tryggt sätt om diverse religioner tillsammans med elever som tillhör olika religioner. Dock kan man argumentera för, vilket även några av lärarna framhäver i intervjuerna, att det är just detta som eleverna i skolan redan måste lära sig för att sedan kunna kommunicera med varann i samhället. Vad som kommer till att en elev skulle känna sig exkluderad, så är det tänkbart att hen annars också skulle göra det i skolvardagen om inte allt det religiöst kopplade kan diskuteras gemensamt där då även en förståelse kan bildas. En viktig aspekt, vilket även framkommer i intervjuerna, är att det i stort sett är fast på hur läraren genomför undervisningen för att alla elever ska kunna känna sig trygga och välkomna. Dessutom går det att argumentera för att en diskussion som förs mellan lågklass elever om diverse religioner och dess kulturer kan gynnas av att ha en lärare närvarande för att vid behov kunna ingripa i diskussionen. Något som även är värt att tänka på är att barn i lågklassåldern sällan ser på olikheter lika drastiskt som vuxna gör. De kan vara rätt rak på sak med sina frågor men är allmänt sätt ändå mer förstående än vuxna då de inte ännu torde ha lika mycket fördomar. De skulle heller inte ha en uppfattning om att religionsrelaterade olikheter inte skulle gå att diskuteras om med alla om inte den samhällsuppfattningen skulle föras över på barnen av vuxna. Därmed är det tänkbart, att elever de facto skulle klara av övergången till en integrerad undervisning lättare än vad vuxna tänker, då det skulle vara normalt för dem att diskutera om olika religioner på samma sätt som de diskuterar om andra olikheter i vardagen.

## **7.2 Den kulturella identiteten**

Lärarnas olika åsikter kring elevernas möjligheter att utveckla den kulturella identiteten i de olika undervisningsmodellerna kan delas upp på basen av huruvida lärarna ser att en religiös del fortsättningsvis ska finnas i skolan eller inte. Därmed ser några av lärarna att den egna religiösa kulturen är värdefull och ska utvecklas i skolan medan de övriga lärarna ser att en mer allmänbildande del skulle gynna eleverna mera där ändå olika religioners kulturhistoria finns delaktig i undervisningen. Den senast nämnda kan grundas i Åhs m.fl. (2015) argument om vikten med att en gemensam undervisning kan komma att gynna gemenskapen i skolan och elevernas lika möjligheter att utveckla sin identitet tillsammans med varann i den kulturella mångfalden i stället för att samtliga enbart håller fast vid sin egna kultur utan att vara öppna mot omvärlden. Speciellt med tanke på den mångfald som råder i samhället och därmed lägger grunden för att eleverna ska växa upp och bilda sin identitet i samlevnad med andra. En diskussion kan även

föras kring den väsentliga delen av livsåskådningsundervisningen som de facto utvecklar eleverna till goda människor och samhällsmedborgare med en uppfattning om rätt och fel. Det går att argumentera för att detta skulle stöda elevernas identitetsutveckling mer och vara av större betydelse för själva identitetsutvecklingen och borde därför vara ett ämne för alla elever i skolan. Det går även att argumentera för att en elev som tillhör en religiös familj, där då den religiösa kulturen ses som en viktig del av elevens identitet, nog skulle utveckla den religiösa identiteten tack vare familjens sätt att värdesätta religion och ha den delaktig i den egna vardagen. Därmed skulle alltså skolans ståndpunkt i utvecklingen av en religiös identitet inte vara så väsentlig. Det går därmed att hävda till att en elev som är i behov av att utveckla sin religiösa identitet inte skulle drabbas negativt av en integrerad undervisning då hen förmodligen skulle få den religiösa delen av utvecklingen från annat håll också. Den kulturella identiteten kan idag tänkas inneha den aktuella kulturella mångfaldsaspekten och kräver då en uppfostran tillsammans med alla elever.

### **7.3 Praktiska dilemman**

Så som Korkeakoski och Ubani (2018) menar att den nuvarande segregerade undervisningen ökar på kraven vad gäller diverse praktiska arrangemang i skolan framkommer det också i lärarintervjuerna. De huvudsakliga synpunkterna handlar om brist på utrymmen där då minoritetsreligionsundervisningen ofta kan hamna att ske i ett mindre rum eller område i skolan som exempelvis bibliotek. Utöver det kommenterar några av lärarna att det inte nuförtiden går att arbeta helhetsskapande med religion och de övriga ämnen, vilket ändå är något som läroplanen påpekar att vore viktigt (GLGU, 2012, s.31). Det går att ifrågasätta på vilket sätt religionsämnet och dess innehåll har tänkts platsa in i det helhetsskapande och ämnesöverskridande undervisningssättet som lärarna försöker eftersträva i sitt arbete. En annan aspekt som kräver att nämnas är faktumet om att ingen av de medverkande skolorna erbjuder undervisning i islam även om behov för det finns. Detta är ett resultat av att det är svårt att hitta en svenskspråkig lärare i islam. Dessa elever undervisas istället i livsåskådning. Detta kan dock ses som ett tydligt faktum på att den segregerade undervisningen misslyckas i viss mån med att ha en jämlikhet mellan elever. En ytterligare nämnvärd aspekt som rubbar jämlikheten är faktumet att den evangelisk lutherska eleven inte får istället välja undervisning i livsåskådning medan en elev som tillhör en minoritetsreligion får göra det (§13, Lag om grundläggande utbildning). Till de praktiska delarna i skolvardagen hör också

diskussionen kring de kulturella traditionerna som präglar den finska skolvardagen. För att en gemenskap ska kunna uppnås har några av lärarna förslagit att man skulle införa användningen av en multikulturell festkalender i skolorna. Med hjälp av den kunde de olika religionernas traditioner också firas i den finska skolan, vilket är något som kan tänkas öka på deras känsla av tillhörighet i skolan.

## **7.4 De överlappande argumenten i resultatet**

Faktumet att resultaten tyder på att det finns vissa argument som framhävs oberoende om läraren i sin grund är för eller emot en integrerad världssynsundervisning är inte alldeles förvånande. I stil med mycket annat kan en lärare se positiva och negativa sidor med olika undervisningsmodeller och således framhävs även positiva sidor av lärare som är emot undervisningen och vice versa. Det går att argumentera för att de lärare som är emot en integrerad undervisning även om de är medvetna om den praktiska problematiken med brist på resurser att ordna segregerad undervisning håller kvar sin ståndpunkt på basen av hur de värdesätter undervisning i religion i skolan. Även den egna religionens kulturhistorias vikt grundar sig på huruvida läraren själv ser dess innehåll som religiöst eller ej. Faktumet att tanken om ökad gemenskap, förståelse och diskussion framhävs av samtliga lärare som en följd av den integrerade undervisningen kan ifrågasättas ur de två lärarnas perspektiv som trots detta är emot den integrerade undervisningen. Då läroplanen eftersträvar dessa tre aspekter, gemenskap, förståelse och diskussion och framhäver uttryckligen att detta ska formas inom den kulturella mångfalden, går det att ifrågasätta varför inte den integrerade undervisningen då får samtliga lärares understöd om alla ändå anser att den skulle bidra med dessa tre aspekter. Ett ytterligare argument som samtliga lärare står bakom är att livsåskådning skulle fungera som det huvudsakliga undervisningsämnet med inslag av de olika världsreligionerna. Att samtliga lärare menar detta oberoende deras åsikt om för eller emot den integrerade undervisningen är inte alldeles förvånansvärt då en integrerad undervisning skulle mena att den religiösa aspekten inom de olika religionerna skulle utebli.

Att det finns överlappande argument framkommer även i tidigare forskning så som Ubani (2018) som framhäver flera positiva aspekter som en integrerad undervisning tänks medföra samtidigt som han poängterar att det dock finns några kritiskt lagda funderingar med undervisningen. Det går att argumentera för att faktumet att en så livlig diskussion kring

ämnet förs världen över (Rautionmaa & Kallioniemi, 2017) tyder på att det finns en hel del delade åsikter kring de tänkbara följderna av den integrerade undervisningen.

## **7.5 Förslag på fortsatt forskning**

Relaterande till ämnet kunde det vara intressant att vidare forska i elevernas förhållningssätt gentemot olika religioner och hur de uppfattar olikheterna mellan dem för att se hur de förhåller sig till religionens plats i skolan. Aspekter som kunde tänkas framkomma med den sortens undersökning är att se huruvida elever problematiserar en integrerad religionsundervisning på samma sätt som vuxna kan göra i vissa situationer. Denna typens undersökning kunde genomföras med att observera en pilotlektion där samtliga elever skulle undervisas gemensamt i en allmän världssynsundervisning där de olika religionernas innehåll skulle diskuteras på ett neutralt sätt. Efteråt kunde forskaren intervjua elever för att få höra deras åsikter om undervisningssättet.

Ett annat förslag på fortsatt forskning är att göra en liknande granskning av lärares åsikter om en reformerad form av undersökningen i en mer religiös del av Finland som exempelvis Österbotten. Det är tänkbart att religionsundervisning som den ser ut idag kunde få mer understöd där.

En ytterligare intressant undersökning kunde vara att se ifall det finns skillnader mellan åsikter hos lärare beroende på om personen är religiös eller icke-religiös. På det sättet kunde man undersöka huruvida den egna personliga ståndpunkten i frågan påverkar ens yrkesmässiga åsikt.

## Källor

Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education on Europe, *British Journal on Religious Education*, 32, 275-290 DOI 10.1080/01416200.2010.498621

Andersson, B. (1994). *Om kunskapande genom integration*, Göteborgs Universitet, Institutionen för ämnesdidaktik, rapport i serien NA-SPEKTRUM, ISSN 1102-5492.

Berglund, J. (2015). Publicly funded islamic education in Europe and the United States. The Brookings Project on U.S Relations with the Islamic World, analysis paper, 21

Berthelsen, D., Brownlee, J. & Boulton-Lewis, G. (2012) How do young children learn about solidarity? Perspectives of student teachers in early childhood education. I Johansson, E. & Berthelsen, D. (Red.), *Spaces for solidarity and individualism in educational contexts*, Göteborg: Ineko AB

Bjurbäck, L. (2012). *Elevers identitetsskapande, en studie om elevers olika identiteter/roller i skolan*, Karlstads universitet.

Blum, L. (2012) Solidarity, equality, and diversity as educational values in western multi-ethnic societies. I Johansson, E. & Berthelsen, D. (Red.), *Spaces for solidarity and individualism in educational contexts*, Göteborg: Ineko AB

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 2, s. 354-355, tryck: Stockholm: Liber

Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning och demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 13, s. 77 – 95.

Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340-354.

Hylander, I. (2004). *Mass movements, mass actions and social identity*. (FOG-report no 51). Linköping: Department of behavioural sciences (IBV), Linköping university.

Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja. (2012). *Haastettu kirkko, Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2008-2011*. Borgå: Bookwell Oy

Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E. & Kallioniemi, A. (2019). Katsomuksellinen yleisivistys uskonnon ja elämänskatsomustiedon perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) persuteissa. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, Helsinki

Korkeakoski, K. & Ubani, M. (2018). What positive things do students from different backgrounds see in integrated RE lessons with collaborative teaching? Three cases from a

Finnish teaching experiment, *Journal of Religious Education*, 66, 49 - 64, DOI 10.1007/s40839-018-0056-x

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

*Lag om grundläggande utbildning* (1998/628) hämtad 28 maj 2019, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P13>

Lahdenperä, P. (2011). *Mångfald, jämlikhet och jämställdhet – interkulturellt lärande och integration*

Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, Article 13, 8(2), 693-718.

Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, (2011). Lgr11, Sverige. Hämtad 23.3.2020, från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRREL01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f>

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10(1981), 177-200.

Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. I Sherman, R. R. & Webb, R. B., *Qualitative research in education: focus and methods*. London and New York: Routledge & Falmer

Mattsonn, I. (2020). *Majoriteten av finländarna vill förnya religionsundervisningen – lektor: "De flesta tror att undervisningen bara handlar om kristendomen"*. Yle, Hämtad 22.1.2020, från <https://svenska.yle.fi/artikel/2020/01/07/majoriteten-av-finlandarna-vill-fornya-religionsundervisningen-lektor-de-flesta>

Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i Fokus*, 28, 1651-3460 Myndigheten för skolutveckling

Ormerod, R.J. (2010) Rational inference: deductive, inductive and probabilistic thinking, *Journal of the operational research society*, 61:8, 1207 - 223

Orteza y Miranda (2010). Religious pluralism and the paradigm. I Engebretson, K., de Souza, M., Durka, G. & Gearon, L. (Red), *International handbook inter-religious education*. London: Springer.

Rautionmaa, H. & Kallioniemi, A. (2017). Integrated religious education to promote dialogue in inter-worldview education. I Wielzen, D. & ter Avest, I. *Interfaith education for all*. Rotterdam: Sense publishers



Sakaranaho, T. (2019). The governance of religious education in Finland. I Ubani, M., Rissanen, I & Poulter, S. (Red.), *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism: Case analyses in Finnish public education*. Münster: Waxmann.

Smith, A. B. (2012) Recognizing children as citizens – can this enhance solidarity? I Johansson, E. & Berthelsen, D. (Red.), *Spaces for solidarity and individualism in educational contexts*, Göteborg: Ineko AB

Tomlinson, J. (2003). Globalization and cultural identity. I McGrew, A. G. & Held, D. *The global transformations reader : an introduction to the globalization debate*, Cambridge: Blackwell Pub

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Suomi: Tammi

Ubani, M. (2018). What makes students feel authentic in an integrated RE classroom? *Journal of Beliefs & Values*, 39, 169-181, DOI: 10.1080/13617672.2018.1450808

Ubani, M. & Tirri, K. (2014). Religious education at schools in Finland. In M. Rothgangel, M. Jaggle, & G. Skeie (Eds.), *Religious education at schools in Europe. Part 3: Northern Europe* (pp. 99–120). Wien: Vienna University Press.

UNESCO. (2006). *Salamanca deklARATIONEN*, Svenska Uneskorådets skriftserie

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (u.å). *Milstolpar inom utbildningen*, hämtad 25 mars 2019, från [http://www.oph.fi/download/47585\\_Utbildningens\\_milstolpar.pdf](http://www.oph.fi/download/47585_Utbildningens_milstolpar.pdf)

Varjonen, S. (2018)-02 *Negotiations of immigrants' cultural citizenship in discussions among majority members and immigrants in Finland* i Members and immigrants in Finland Varjonen, S., Nortio, E., Mähönen, T A & Jasinskaja-Lahti

Väestöliitto. (2019). *Maahanmuuttajien määrä*, hämtad 9 mars 2020, från [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/)

Wallin, F. (2016). *Religionsundervisning får hård kritik*. Intervju med Karin Kittelmann Flensner. Hämtad 26 april 2019, från <https://skolvarlden.se/artiklar/lararen-om-kritiken-ofa-en-knepig-jargong>

Zilliacus, H. (2019). Key challenges in supporting identity development in segregated instruction about worldviews. I Ubani, M., Rissanen, I & Poulter, S. (Red.), *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism: Case analyses in Finnish public education*. Münster: Waxmann.

Zilliacus, H. & Kallioniemi, A. (2016). Secular ethics education as an alternative to religious education – Finnish teachers' views, *Journal of Beliefs & Values*, 37:2, 140-150, DOI: 10.1080/13617672.2016.1185231

Zilliacus, H., Holm, G. & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland, *Multicultural Education Review*, 9:4, 231-248, DOI: 10.1080/2005615X.2017.1383810

Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2015). Encountering Worldviews: Pupil Perspectives on Integrative Worldview Education in a Finnish Secondary School Context, *Religion & Education*, DOI: 10.1080/15507394.2015.1128311

# Bilagor

## BILAGA 1

### Intervjuguide

Uppvärmningsfråga: utbildning, antal år i yrket

*Fråga 1 fungerar som en inledningsfråga*

1. Hur är religionsundervisningen/livsåskådningsundervisningen uppdelad i din klass?

*Med frågorna 2-4 strävar intervjuaren till att få fram allmänna svar angående religions-livsåskådningsundervisningen i skolan*

2. Har ni många elever som inte deltar i den evangelisk-lutherska undervisningen, om svaret ja; Vilka övriga religioner undervisas det i eller går samtliga andra i livsåskådning?
3. Går de praktiska arrangemangen lätt att ordna med de olika undervisningarna (olika religioner samt LK)?
4. Har ni haft fall där en elev inte kunnat få undervisning i sin egna religion och därmed har valt att gå i livsåskådning?

*Med frågorna 5-12 vill intervjuaren få fram den intervjuades egna åsikter om undervisningen*

5. Vad är din egna åsikt gällande den nuvarande segregerade undervisningsmodellen?
6. Vad anser du om att istället undervisa samtliga elever tillsammans i ett nytt ämne som tangerar livsåskådning och religion?
7. Hur kunde denna undervisningsform enligt dig se ut?
8. Med tanke på dessa två undervisningsmodeller, hur tycker du att elevens identitet kunde utvecklas i respektive modell, finns det skillnader?
9. Hur ser du på faktumet att en elev automatiskt undervisas i den religion hans föräldrar tillhör?

10. Ser du att det finns ett problem med tanke på att en enskild individ skulle känna sig utanför i en integrerad undervisning ifall hen är den enda som tillhör en minoritetsreligion?
11. Sammanfattningsvis - vad tror du att en reformerad undervisningsform kunde medföra?
12. Har du ännu något du vill tillägga?